

Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22

Erno Lehtinen, Tuire Palonen, Päivi Tynjälä, Kirsi Klemelä,
Satu Merenluoto, Kirsi Pohjola ja Koen Veermans

Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22

Erno Lehtinen¹, Tuire Palonen¹, Päivi Tynjälä², Kirsi Klemelä¹, Satu Merenluoto¹,
Kirsi Pohjola² ja Koen Veermans¹

¹Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus

²Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet
Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto / Högskole- och forskningspolitiska avdelningen
PL / PB 29
00023 Valtioneuvosto / Statsrådet
<http://www.minedu.fi/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä, opetus- ja kulttuuriministeriö

ISBN 978-952-263-141-1 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0351 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja /
Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2012:22

Tiivistelmä

KYTKÖS-hankkeen tarkoituksena oli korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksen ja osaamisen kehittämisen mallien kansainvälinen kartoitus ja mahdollisten suomalaisten mallien hahmotteleminen.

Korkeakoulutetut toimivat yhteiskunnassa merkittävässä asiantuntijatehtävissä. Suomalaisen yhteiskunnan muuntumiskyky ja mahdollisuus vastata globalisaation, teknologisen muutoksen ja kestäväen kehityksen haasteisiin riippuu paljolti korkeasti koulutetun väestöosan osaamisen tasosta. Vaikka eräillä aloilla on jo pitkään ollut hyvin organisoituja rakenteita korkeakoulutettujen työntekijöiden jatko- ja täydennyskoulutukseen, niin Suomesta puuttuvat yleisemmät rakenteet, joilla varmistettaisiin korkeakoulutettujen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen.

Kansainvälisten mallien tarkastelun, asiantuntijuustutkimuksen tulosten ja suomalaista tilannetta kartoittavien haastattelun avulla on hahmoteltu korkea-asteen täydennyskoulutusjärjestelmän muutostarpeita. Yleinen johtopäätös oli, että Suomen nykyisen koulutusjärjestelmän keinot eivät riitä ylläpitämään yhteiskunnan kannalta kriittisen tärkeän korkeakoulutetun työvoiman osaamista eivätkä ne vastaa joustavasti uusien nousevien asiantuntijuusalueiden tarpeisiin. Raportti nostaa painokkaasti esiin huippuasiantuntijuuden polkujen vahvistamisen yleisen osaamisen tason ylläpitämisen rinnalla. Raportissa korostetaan myös julkisen rahoituksen tarkoituksenmukaisempaa suuntaamista sekä tarvetta vahvistaa insentiivejä korkeakoulujen osallistumiselle jatko- ja täydennyskoulutukseen.

Keskeisenä ehdotuksena on tutkinnon määrittelyn irroittaminen maksuttoman opiskeluoikeuden määrittelystä. Koulutuspoliittisesti on tarkoituksenmukaista tarjota ensimmäistä tutkintoaan suorittaville ilmainen opiskeluoikeus, mutta korkeakoulututkintoja tulee voida käyttää myös jo aiemman korkeakoulututkinnon suorittaneille suunnatussa maksullisessa jatko- ja täydennyskoulutuksessa. Raportissa ehdotetaan neliportaista ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen mallia. Ensimmäisenä tasona ovat erilliset kurssit, jotka eivät suoraan johda mihinkään nimikkeisiin. Toisena tasona ovat korkeakoulututkintoa täydentävät erikoistumiskoulutukset, jotka voivat saada järjestelmässä myös tutkinnon statuksen. Kolmantena tasona ovat työkokemuksen jälkeen suoritettavat maisteritason tutkinnot (Executive Master ja ylemmät AMK-tutkinnot). Neljäntenä tasona on ammatillinen lisensiaatin tutkinto, johon voi liittyä eri toimialojen erityispätevyyksiä (esim. erikoispsykologi).

Utmaningar för fortbildningen av personer med högre utbildning
samt utvecklingsförslag – det s.k. KYTKÖS-projektet.

Sammandrag

Syftet med KYTKÖS-projektet har varit att kartlägga modeller på internationell nivå för att utveckla fortbildningen för och kompetensen hos personer med högre utbildning samt att skissera upp eventuella finländska modeller.

Personer med högre utbildning innehar viktiga expertuppdrag i samhället. Det finländska samhällets förändringspotential och förmåga att svara på de krav som globaliseringen, den teknologiska utvecklingen och en hållbar utveckling ställer beror i hög grad på kompetensnivån hos den del av befolkningen som fått en högre utbildning. Trots att det inom olika branscher i Finland redan länge funnits välorganiserade strukturer för fortbildning och kompletterande utbildningar för anställda med högre utbildning, saknas mer allmänna strukturer för att säkra att dessa personer upprätthåller och utvecklar sin kompetens.

Förändringsbehoven inom fortbildningssystemet i Finland har skisserats upp utgående från en granskning av internationella modeller, resultat från expertisforskning och intervjuer som kartlagt läget i Finland. Den allmänna slutsatsen är metoderna som är i bruk inom det nuvarande finländska utbildningssystemet inte räcker till för att upprätthålla den för samhället oerhört viktiga kompetens som finns hos den del av arbetskraften som består av personer med högre utbildning, och att metoderna inte heller är flexibla nog för att motsvara behoven inom de nya expertbranscher som växer fram. Rapporten lyfter särskilt fram behovet av att stärka studievägarna för toppexperter, parallellt med behovet av att upprätthålla den allmänna kompetensnivån. Därtill betonar rapporten att den offentliga finansieringen bör riktas mer ändamålsenligt samt behovet av starkare incentiv för högskolorna att delta i fortbildning och kompletterande utbildningar.

Det viktigaste förslaget är att definitionerna av examina bör lösas från rätten till avgiftsfria studier. Utbildningspolitiskt sett är det ändamålsenligt att erbjuda gratis studierätt till studerande som avlägger en första examen, men högskoleexamina bör också kunna tas i bruk för avgiftsbelagda fortbildningar och kompletterande utbildningar som riktar sig till personer som redan har avlagt en högskoleexamen. I rapporten föreslås en modell för fortbildning och kompletterande utbildning som omfattar fyra nivåer. Nivå ett omfattar separata kurser som inte medför någon yrkesbeteckning. Nivå två omfattar specialiseringsutbildningar som kompletterar en högskoleexamen, och kan enligt den föreslagna modellen även medföra examen. Nivå tre omfattar examina på magisternivå som avläggs av personer som redan har arbetserfarenhet (executive master och högre YH-examina). Nivå fyra omfattar yrkesinriktade licentiatexamina, och kan sammanhålla med specialkompetens på olika verksamhetsområden (t.ex. specialpsykolog).

Sisältö

Tiivistelmä	3
Sammandrag	4
Johdanto	6
Yhteiskunnalliset muutokset tuovat uusia ammatteja ja muuntavat vanhoja	8
Asiantuntijuusteoria jatko- ja täydennyskoulutusmallien kehittämisen lähtökohtana	9
Johtopäätöksiä	13
Korkeakoulutettujen jatkokoulutus: katsaus kansainvälisiin malleihin	15
Kirjavia käytäntöjä ja monialaisia tutkintoja	16
Työelämän ja koulutuksen välimaastossa hankitun osaamisen tunnistaminen	16
Korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarpeet ja laajoja osaamiskokonaisuuksia koskevat toiveet Suomessa	20
Korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarve	20
Laajojen osaamiskokonaisuuksien sisältö ja organisointi	21
Laajojen osaamiskokonaisuuksien rahoitus	22
Menestyvän koulutuksen konsepti?	23
KYTKÖS-hankkeen suositukset korkea-asteen täydennyskoulutusjärjestelmää varten	24
Korkea-asteen koulutusjärjestelmän muutostarpeet	24
Uuden järjestelmät perusrakenteet	25
1. Tutkinnon ja maksuttoman opiskeluoikeuden uudelleenmäärittely	25
2. Korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen tasot ja tutkinnot	26
3. Laadunvarmistus ja akkreditointi	27
4. Julkinen rahoitus ja kysyntälähtöisyyden lisääminen	28
5. Koulutuksen järjestäjät ja järjestäjävastuu	28
6. Työssä oppimisen mallien kehittäminen osana korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutusta	29
Kirjallisuutta ja linkkejä	30
Liite. Hankkeessa tehdyt haastattelut	34

Johdanto

Tämä julkaisu on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman KYTKÖS-hankkeen loppuraportti. Hankkeen tarkoituksena on ollut korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksen ja osaamisen kehittämisen mallien kansainvälinen kartoitus ja mahdollisten suomalaisten mallien hahmotteleminen. Hankkeen tuottama kansainvälinen kartoitusmateriaali on julkaistu aiemmin verkkojulkaisuna (Lehtinen, Palonen, Pohjola, Merenluoto, Tynjälä & Veermans 2011). Loppuraportti kokoaa yhteen keskeisimmät kartoituksen tulokset sekä esittää suosituksia ja vaihtoehtoja korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen mallien kehittämisestä sekä perusteluja ratkaisujen tarpeesta. Käsillä olevassa johdantoluvussa tarkastelemme viimeaikaiseen tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen korkeakoulutettujen täydennyskoulutukseen ja osaamisen kehittämiseen liittyviä kysymyksiä erityisesti asiantuntijuustutkimuksen ja työssä oppimisen tutkimuksen näkökulmista.

Korkeakoulutetut toimivat yhteiskunnassa merkittävässä asiantuntijatehtävissä. Suomalaisen yhteiskunnan muuntumiskyky ja mahdollisuus vastata globalisaation, teknologisen muutoksen ja kestävä kehityksen haasteisiin riippuu paljolti korkeasti koulutetun väestöosan osaamisen tasosta. Perinteisesti korkeakoulutuksen on ajateltu antavan alemman koulutusasteen tutkintoihin verrattuna syvällisemmän ymmärryksen sekä paremmat ajattelun ja tiedonkäsittelyn valmiudet. Korkeakoulutuksessa hankittujen valmiuksien on katsottu kantavan läpi koko työuran ja varmistavan lähes automaattisesti, että korkeakoulutetut työntekijät päivittävät osaamistaan tarpeen mukaan. Tosin eräillä aloilla on jo pitkään ollut hyvin organisoituja rakenteita, joiden tavoitteena on ollut korkeakoulutettujen työntekijöiden osaamisen ylläpitäminen ja syventäminen jatkuvan kouluttautumisen avulla. Monilla aloilla on lisääntyvässä määrin erityisiä tehtäviä, joihin korkeakoulujen perustutkinnot eivät sellaisenaan riitä, vaan tarvittavan pätevyyden saavuttaminen edellyttää systemaattisia lisäopintoja ja erityisosaamisen osoittamista.

Globaalit yhteiskunnalliset muutokset, teknologiset muutokset ja työelämän muutokset ylipäättään ovat luoneet uudenlaisia työtehtäviä ja uudenlaista osaamisen tarvetta. Myös työn tekemisen muodot ovat muuttuneet, ja korkeakoulutettujenkin kohdalla puhutaan usein ”portfolio-työntekijöistä”, ”pätkätyöläisistä” tai ”rajattomasta työstä”. Tärkeiksi ammatillisen kehittymisen elementeiksi ovat silloin nousseet sekä kompetenssit että ammatti-identiteetin kehittämiseen liittyvät kysymykset. Yhteistyösuhteiden ja verkostojen merkitys on korostunut. Kaiken kaikkiaan viime vuosina lisäkoulutuksen tarve on kasvanut. Tähän on vastattu osin työelämän sisäisellä koulutuksella, mutta suuri osa kouluttautumiskysynnästä on myös kohdistunut julkiseen korkeakoulujärjestelmään. Erityiset jatko- ja täydennyskoulutukseen kohdistetut kurssit ja koulutusohjelmat ovat vastanneet

vain osaan tätä kysyntää. Varsin suuri osa korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksen kysynnästä onkin kohdistunut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen perustutkintokoulutukseen. Parempaa työmarkkina-asemaa tai lisäasiantuntijuutta haetaan suorittamalla aiemman tutkinnon lisäksi muita korkeakoulututkintoja tai valitsemalla perustutkintokoulutuksesta sellaisia moduuleita, jotka vastaavat henkilön täydennyskoulutustarpeeseen. Tämä näkyy korkeakouluihin pyrkijöiden suurina määrinä, jotka ylittävät selvästi ikäluokkien koon, sekä siinä, että huomattavalla osalla korkeakoulupaikan saaneista opiskelijoista on jo korkeakoulututkinto tai opinto-oikeus toiseen tutkintoon.

On kuitenkin olemassa riski, että suuret korkeakoulutettujen ryhmät eivät huolehdi riittävästi oman osaamisensa päivittämisestä ja työssä tarvittavien valmiuksien kehittämisestä, jotka olisivat olennaisia korkeatasoiselle työsuoritukselle muuttuneissa olosuhteissa. Tällöin kysymys voi olla siitä, ettei tarkoituksenmukaista koulutusta ole tarjolla tai että systeemistä puuttuvat insentiivit, jotka varmistaisivat ammattitaidon riittävän kehittämisen. Toisaalta on myös mahdollista, että perinteisiä täydennyskoulutuksen muotoja ei aina koeta ammattitaidon kehittämisen kannalta relevanteiksi. Onkin ilmeistä, että eri aloille tarvitaan uudenlaisia oppimisen, koulutuksen ja osaamisen kehittämisen muotoja, joissa formaaliin koulutukseen kytketään työssä oppimista ja työn kehittämistä.

Korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen kysymys on tärkeä myös työurien pidentämisen näkökulmasta. Jos perustutkintokoulutusta ei käytettäisi näin laajasti jo tutkinnon suorittaneiden täydennyskoulutukseen, olisi uusilla ylioppilailla paljon paremmat mahdollisuudet päästä suoraan korkeakouluihin. Lisäksi osa ennenaikaisesta työurien lyhenemisestä uran loppupäässä aiheutuu riittämättömästä osaamisen kehittämisestä muuntuneita vaatimuksia vastaavaksi. Tämä on yleinen työelämää koskeva ongelma, mutta liittyy myös korkeakoulututkinnon suorittaneiden työuran loppuvaiheeseen.

Tarkasteltaessa suomalaisen yhteiskunnan selviytymistä kovenevassa kansainvälisessä kilpailussa on osaamisen taso jo pitkään nostettu yhdeksi keskeiseksi selviämisen keinoksi. Huomio on enimmäkseen kohdistunut työvoimaan kokonaisuutena. Tämän logiikan mukaan pienessä maassa on saatava käyttöön koko väestön lahjakkuuspotentiaali ja pysyttävä erottautumaan kansainvälisessä kilpailussa juuri sillä, että toiminta kaikilla tasoilla perustuu korkeaan osaamisen tasoon. Vaikka tämä yleiseen osaamisen tasoon perustuva toimintamalli onkin ollut monessa suhteessa menestys ja taannut Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn ja kotimaisten palvelujen kohtuullisen laadun, viimeaikainen kehitys on nostanut esiin huolen siitä, että ilman erityislaatuiseen huippuosaamiseen perustuvia ”keihäänkärkiä” Suomi ei pysty pitämään saavuttamaansa asemaa. Esimerkiksi Suomen tiede on maan kokoon verrattuna saavuttanut määrällisesti merkittäviä tuloksia, mutta ei ole yltänyt aivan kansainväliseen kärkeen lainkaan samalla tavalla kuin muutamat muut pienet tai keskikokoiset Euroopan maat. Aikoinaan vahvassa nousussa ollut bioala on tuottanut paljon innovaatioita, muttei sellaisia kansainvälisiä läpimurtoja kuin alalta toivottiin. Kaupallistamisen ja liiketoimintaosaamisen puutteet on laajasti tunnustettu isoksi ongelmaksi suomalaisessa innovaatiotoiminnassa ja uuden liiketoiminnan kehittämisessä. Viimeksi ohjelmisto-osaamisen terävimmän kärjen puuttuminen on esitetty yhdeksi syyksi koko Suomen elektroniikkasektoria ravisuttavaan kriisiin.

Vaikka Suomessa on määrällisesti runsaasti korkeakoulutusta, on ilmeistä, ettei se kaikin osin vastaa tarkoituksenmukaisesti yhteiskunnan osaamistarpeeseen ja korkeakoulutettujen elinikäisen oppimisen haasteisiin. Jatkokoulutuksen järjestelmä on hyvin moniaineellinen ja sellaisenaan vaikeasti hahmotettavissa. Vain erällä korkeakoulutettujen ammattialoilla jatko- ja täydennyskoulutus ovat johdonmukainen osa urakehitystä ja ammattitaidon ylläpitämistä. Samoin vain harvassa tapauksessa ammattitaidon ylläpitämistä ja syventämistä

varmistetaan hyvin organisoiduin mekanismein. Työntekijät ja työnantajat eivät näe jatko- ja täydennyskoulutusta riittävän selkeästi investointina. Tämä on rajoittanut jatkokoulutustarjonnan kysyntälähtöistä kehittymistä ja johtanut maksuttoman peruskoulutuksen (tai koulutuksen osien) epätarkoituksenmukaiseen käyttöön täydennyskoulutuksen väylänä. Samasta syystä koulutuksen tarjoajat eivät ole kehittäneet riittävän suunnitelmallisia ja pitkäkestoista kouluttautumista tukevia ohjelmia, vaan esimerkiksi korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta vastaavien organisaatioiden toiminta on ollut projektivetoista ja määrätyn liikaa kulloinkin saatavilla olevasta ulkopuolisesta projektirahoituksesta.

Yhteiskunnalliset muutokset tuovat uusia ammatteja ja muuntavat vanhoja

Muutokset yhteiskunnassa, teknologian kehityksessä, kulttuurissa ja ympäristössä sekä globalisoitumiskehitys ja luonnonvarojen riittävyyteen liittyvät uhat edellyttävät koulutuksen ja työelämän välisen kytköksen vahvistamista. Nopeat muutokset eri rintamilla kohdistuvat erityisesti uusille ja nopeasti kehittyville aloille, eri tieteenalojen välissä oleviin kenttiin ja jatko- ja täydennyskoulutukseen yleensä. Joskus jokin yksittäinen päätös tai lakimuutos aikaansaa välittömän koulutustarpeen tietyllä alalla. Tästä on esimerkkinä energiatehokkuusasiantuntijoiden tarve tai haja-asutusalueiden vesi- ja viemärintiteknologian osaajien puute. Erilaiset yhteiskunnalliset ongelmat, kuten kansalaisten ylivelkaantuminen tai peliriippuvuus, synnyttävät yleistyessään nopeasti tutkinnon jälkeisen erityisasiantuntijakoulutuksen tarpeen. Teknologisen kehityksen lieveilmiöt saattavat synnyttää hyvinkin nopeasti tarpeen kokonaan uudelle asiantuntijuuden alalle. Tietoturva on merkittävin tällaisista hyvin nopeasti syntyneistä ja yhteiskunnallisesti kriittisen tärkeistä aloista. Ammatit muuttuvat yhteiskunnan muutosten myötä sekä niin, että eri ammattilaisia tarvitaan eri aikoina ja että ammattien edellyttämä tietämys ja taidot muuttuvat. Uusia ammatteja nousee samalla kun toiset tulevat tarpeettomiksi. Usein yhteiskunta muuttuu koulutusjärjestelmää nopeammin ja uusien ammattien osaajia koulutetaan täydennyskoulutuksen keinoin. On oleellista huomata, että ammatit eivät ole muuttumattomia instituutioita, vaikka niiden nimikkeet pysyisivät samanlaisina vuodesta tai vuosikymmenestä toiseen. Se hetki, jolloin uudesta ammatista tulee osa valtavirtaa, on oleellinen koulutusjärjestelmän kannalta.

Jotkin asiat toimivat muutosten liikkeellepanevina voimina. Tällaisia ovat esimerkiksi ammattikäytäntöjen kirjavoituminen ja epäselvyys siitä, mitkä käytännöt ovat kaikkein tehokkaimpia. Tietoisuus vaihtoehtoisista tavoista toimia tai tyytymättömyys aikaisempiin toimintatapoihin voi aiheuttaa liikehdintää ammattien harjoittajien tai asiantuntijoiden keskuudessa. Globalisaatiokehitys sellaisenaan toimii monen ammattialan muutoksen liikkeellepanevana voimana (Dower ym. 2001). Aiemmin professioiden kehitys tukeutui kansallisiin periaatteisiin ja niiden määrittely tapahtui maantieteellisesti rajatuilla alueilla. Vaikka monen ammatin tietoperustasta suuri osa on ollut globaaliin tieteelliseen tietoon nojautuvaa, niin itse ammattien määrittelyssä on ollut vahva kansallinen leima (esim. lääkärin ammatti). Monen alan kohdalla globalisaatio on merkinnyt sitä, että niiden aikaisempi ja kansallisiin sääntöihin ja markkinoihin perustuva kenttä muuttuu maailmanlaajuiseksi. Jo aikaisemmin eräät alat ovat olleet maailmanlaajuisia. Huipputaiteilijoiden asemaa tai työpaikkaa ei ole ennenkään rajoittanut kansallisessa koulutusjärjestelmässä määritelty tutkinto, mutta viime vuosina yhä useampien alojen kenttä on laajentunut. Viimeaikoina ammattien globalisoituminen on kuitenkin kiihtynyt ja monien alojen professioiden kehitystä on alettu säännellä globaalein periaattein. Tämä merkitsee ennen kaikkea globaalien standardien ja toimintakäytäntöjen merkityksen kasvua. Erityisesti tie-

tyillä aloilla kuten talouteen liittyvien ammattien kohdalla sisältöjä ja normeja määrittävät monimutkaiset ylikansalliset mekanismit (Fourcade 2006). Suomen näkökulmasta on syytä erottaa tiettyjen ammattien yleinen globalisoituminen, joka tapahtuu näiden alojen sisäisen logiikan mukaisesti ilman yhtenäistä koordinaatiota ja toisaalta EU:n koordinoimien prosessien kautta tapahtuva eurooppalainen harmonisointi. EU:n alueella kysymys on pyrkimyksestä lisätä liikkuvuutta mutta myös vahvistaa koko Euroopan tasoista sääntelyä. Suuri määrä ammatteja on jo lisensoitu EU:n toimesta. Eräissä tapauksissa aikaisemmin vahvasti kansallisten ammattien rinnalle on syntynyt kokonaan kansainväliseen tietoperustaan ja käytäntöön perustuvia ammatteja (esim. kansainvälinen oikeus).

Ammattien nopean muutoksen ja globalisaation haasteet korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutukselle voidaan tiivistää seuraavasti:

- 1 Perinteisiä ammattialoja kehittävän ja uudistavan osaamisen lisäksi jatko- ja täydennyskoulutusmallien tulisi joustavasti tukea kokonaan uudella tavalla rakentuneiden asiantuntijuusalojen kehittymistä. Iso ongelma on se, miten tällaisilla aloilla, joilla ei ole olemassa olevaa "auktorisoitua" asiantuntemusta, luodaan uskottava koulutusmalli, tuotetaan relevantit sisällöt ja varmistetaan laatukontrolli.
- 2 Osa jatko- ja täydennyskoulutuksesta on alusta saakka tarkoituksenmukaista organisoida kansainvälisenä yhteistyönä. Monessa tapauksessa on tarpeen myös hankkia koulutukselle jonkinlainen tunnustettu kansainvälinen sertifikaatti.

Asiantuntijuusteoria jatko- ja täydennyskoulutusmallien kehittämisen lähtökohtana

Valtaosa korkeakoulutetuista toimii tehtävissä, joita pidetään yleisesti asiantuntijatehtävinä. Tässä asiantuntijuuden käsite ymmärretään väljästi ja sillä viitataan erityistä tietoa ja taitoa vaativiin suorituksiin, joihin on valmistauduttu korkeakouluopinnoilla ja niiden varaan rakentuvalla työpaikalla tapahtuvalla oppimisella. Tutkimuskirjallisuudessa asiantuntijuustermillä on monta käyttötapaa. Sitä käytetään usein yleiskielen tapaan viittamaan yleisesti vaativiin työtehtäviin. Tiukan määritelmän mukaan asiantuntijuus viittaa toimintamalliin, joka tuottaa pysyvästi poikkeuksellisen korkeatasoisen suorituksen (Ericson ym., 2006). Asiantuntijuutta tarkastellaan myös dynaamisena asenteena, joka tähtää jatkuvaan suoriutumisen parantamiseen ja koko ajan aiempaa vaativampien tehtävien suorittamiseen. Korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen haasteiden ja mahdollisuuksien tarkastelun näkökulmasta kaikki nämä erilaiset asiantuntijuuden hahmottamisen tavat ovat merkityksellisiä. Seuraavassa tarkastellaan joitakin asiantuntijuustutkimuksen esiin nostamia näkökohtia, jotka ovat relevantteja korkeakoulutettujen osaamisen kehittämisen näkökulmasta.

Asiantuntijuuden rakentuminen ja täydennyskoulutusmallit

Asiantuntijuuden voidaan katsoa muodostuvan neljästä pääkomponentista:

- 1 Teoreettisesta, käsitteellisestä ja faktuaalisesta tiedosta, josta asiantuntijuustutkimuksessa usein on käytetty termiä deklaratiivinen tieto (declarative knowledge)
- 2 käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta, josta käytetään termiä proseduraalinen tieto (procedural knowledge)

- 3 toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itsesäätelytiedosta (regulative or self-regulative knowledge) sekä
- 4 sosiokulttuurisesta tiedosta (sociocultural knowledge).

(Esim. Bereiter 2002; Eraut 2004a; Ericsson ym. 2006; Lehtinen & Palonen 2011; Tynjälä 2009; Tynjälä 2010; Tynjälä ym. 2006)

Teoreettinen, käsitteellinen ja faktuaalinen tieto on luonteeltaan yleispätevää, universaalia ja muodollista tietoa, joka on helposti puettavissa eksplisiittiseen muotoon. Niinpä sitä voidaan esittää verbalisessa tai muussa symbolisessa muodossa esimerkiksi kirjoissa, luennoilla, keskusteluissa, kaavioissa, kuvioissa tai matemaattisissa kaavoissa. Käytännöllistä tietoa sen sijaan opitaan harvemmin kirjoista (käyttöoppaista jonkin verran kuitenkin), vaan sitä syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen kautta. Tämän vuoksi tällainen tieto ei myöskään ole useinkaan eksplisiittistä, vaan se jää hiljaiseksi, sanattomaksi tiedoksi (*tacit knowledge*). Usein tässä yhteydessä puhutaan proseduraalisesta tiedosta, jolla tarkoitetaan tietoa siitä, miten erilaiset toimintaprosessit suoritetaan. Käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto ilmenee erilaisina taitoina, mutta on hyvä muistaa että ”taito” sisältää myös tieto-komponentin, mikä tulee hyvin esiin englanninkielen ilmauksessa know how, jolla viitataan juuri käytännölliseen tietoon. Vaikka käytännöllinen tieto on useimmiten hiljaista tietoa, sitä voidaan tarvittaessa, kuten esimerkiksi ongelmatilanteissa, tehdä eksplisiittiseksi eli verbalisoida tai visualisoida. Hiljaisen tiedon eksplikoimiseen tarvitaan reflektiota, eli omaan toimintaan kohdistuvaa kriittistä tarkastelua ja pohdintaa. Reflektion kautta syntyy itsesäätelytietoa eli omiin työskentely- ja toimintatapoihin, ajatteluun ja oppimiseen liittyvää metakognitiivista ja reflektiivistä tietämystä. Kun reflektiivinen tarkastelu kohdistuu oman toiminnan ulkopuolelle laajempiin yhteyksiin, kuten omaan työyhteisöön tai koko ammattialaan, voidaan puhua toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta (*regulative knowledge* ilman *self*-etiiliittä).

Edellä kuvatut kolme asiantuntijuuden keskeistä elementtiä – teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto – ovat persoonallisen tiedon muotoja. Sen sijaan neljäs elementti, sosiokulttuurinen tieto, on sosiaaliin ja kulttuuriin käytäntöihin sekä erilaisiin työvälineisiin ja laitteisiin valautunutta tietoa. Työyhteisöissä on esimerkiksi monenlaisia kirjoittamattomia sääntöjä siitä, millä tavalla asiat hoidetaan. Samoin paljon tietoa sisältyy niihin välineisiin, joita käytämme työssämme, esimerkkinä vaikkapa tietokone. Sosiokulttuurisesta tiedosta voi päästä osalliseksi ainoastaan osallistumalla käytännön toimintoihin sosiaalisissa yhteisöissä ja käyttämällä niiden tarjoamia työvälineitä.

Vaikka asiantuntijuuden elementit voidaan analyttisesti erottaa toisistaan, korkeatasoisessa asiantuntijuudessa ne eivät ole irrallisia osaamisen komponentteja, vaan vahvasti toisiinsa integroituneita (Bereiter 2002; Le Maistre & Pare 2006; Tynjälä 2008; Tynjälä & Kallio 2011). Ratkaistessaan työhönsä liittyviä ongelmia asiantuntijan ei tarvitse miettiä, mihin teoreettiseen malliin hän ratkaisunsa pohjaa, vaan hän toimii joustavasti kokemuksen kautta syntyneen intuition kaltaisen tietämyksen pohjalta, jossa toisaalta teoria, toisaalta kokemuksellinen tieto ja oman toiminnan ohjaaminen (itsesäätelytieto) ovat ikään kuin sisään valautuneina muodostaen kokonaisuuden. Tämä asiantuntijuuden integratiivinen luonne on tärkeää ottaa huomioon erilaisia koulutusmalleja suunniteltaessa ja arvioitaessa. Perinteisissä täydennyskoulutuksissa ongelmana on ollut, että ne on usein toteutettu irrallaan koulutettavien käytännön työstä eikä teoreettista tietoa ole kytketty kokemukselliseen tietämykseen. Tällöin teoriatieto on saattanut jäädä irralliseksi eikä sen yhteyksiä ”todelliseen elämään” ole saatu esiin. Toisaalta luottaminen pelkästään informaaliin työssä oppimiseen tuottaa lähinnä

reproduktiivista oppimista, jossa käsitteellisen ymmärryksen ja toiminnan kehittämisen elementit ovat jääneet puutteelliseksi (Ericsson, 2006).

Korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittämisen kannalta keskeinen asiantuntijuustutkimuksen johtopäätös onkin, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ideaalisessa koulutusmallissa *kaikki asiantuntijuuden keskeiset elementit – käsitteellinen tieto, kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto – ovat läsnä ja niitä tietoisesti integroidaan toisiinsa*. Tämä merkitsee sellaisten koulutusratkaisujen toteuttamista, joissa formaali, muodollinen koulutus pohjautuu asiantuntijoiden autenttisten työkäytäntöjen reflektiiviseen tarkasteluun teoreettisten ja käsitteellisten välineiden avulla. Tällaisen koulutusmallin toteuttaminen on lähinnä pedagoginen kysymys, mutta sitä voidaan myös edesauttaa erilaisilla rakenteellisilla ratkaisuilla, joista perinteisenä esimerkkinä on yliopistojen ja yliopistollisten keskussairaaloiden yhteistyönä toteuttama erikoislääkärikoulutus sekä uutena mallina korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus.

Asiantuntijuuden elementtejä vahvasti toisiinsa integroivaa osaamisen kehittämisen mallia on toteutettu esimerkiksi opettajien vertaismentorikoulutuksessa (ks Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010). Tässä koulutuksessa mentoreiksi koulutettavilla opettajilla on koko koulutuksensa ajan vedettävänä oma mentorointiryhmänsä, ja kokemuksia ryhmän vetämisestä käsitellään koulutuksessa luento- ja oheismateriaalien tarjoamien käsitteellisten välineiden avulla erilaisissa pienryhmäkeskusteluissa, interaktiivisilla luennoilla ja kirjoitustehtävien avulla. Ideana on siis tarjota opettajille teoreettisia käsitteitä ja malleja, joiden avulla he voivat tarkastella mentorointitoiminnan ja opettajan työn keskeisiä ilmiöitä suhteessa omaan kokemustaustaan. Tällaista asiantuntijuuden elementtejä toisiinsa kytkevää pedagogista mallia kutsutaan integratiiviseksi pedagogiikaksi ja sitä on tarkemmin kuvattu muualla (ks. esim. Tynjälä 2008, 2010; Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011).

Adaptiivisuus, verkostoituminen ja uuden luominen asiantuntijuuden ytimenä

Erilaisista lähtökohdista riippumatta valtaosa asiantuntijuuden tutkijoista korostaa sitä, että asiantuntijaksi kehittyminen vaatii pitkäaikaisen opiskelun ja harjoittelun. Asia on ilmaistu varhaisemmassa asiantuntijakirjallisuudessa yleensä vuosissa: asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää vähintään 10 vuoden kokemuksen. Tuoreemmassa tutkimuksessa usein tarkennetaan sitä tuntimäärää, joka tarvitaan ydintaitojen harjoitteluun: asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää vähintään 10 000 tunnin systemaattista harjoittelua (Ericsson ym. 2006). Jo nämä aikamäärät viittaavat siihen, ettei laajinkaan muodollinen koulutus voi tähdätä suoraan asiantuntijuuteen, vaan parhaimmillaankin luo vasta perustan asiantuntijuuden kehittymiselle. Pelkkä kokemuksen karttuminen ei kuitenkaan riitä asiantuntijaksi kehittymiseen.

Asiantuntijuuden integratiivisen luonteen ohella toinen keskeinen asiantuntijuustutkimuksesta nouseva johtopäätös onkin se, että vaikka käytännön kokemus asiantuntijuuden saavuttamisessa on olennaista, niin *pelkkä käytäntö ei riitä tuottamaan asiantuntijuutta eikä edes pitämään sitä yllä*. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että ilman tietoista pyrkimystä asiantuntijuuden ylläpitämiseen ja kehittämiseen sellaisenkin henkilön asiantuntijuus heikkenee, joka tekee jatkuvasti oman alansa työtehtäviä (Ericsson 2004). Osa heikkeneemisestä on suhteellista; olosuhteet ja ympäristö muuttuvat, jolloin aiempi asiantuntemus ei sellaisenaan ole enää riittävää. Osa taas selittyy mekaanisella rutiinien toistamisella, joka voi vähentää herkkyyttä tunnistaa tavanomaisesta poikkeavia tilanteita (Ericsson 2006). Asiantuntijuustutkija Anders Ericsson (2006) tekee selvän eron arkirutiinien tai yksinkertaisten työsuoritusten automatisoitumisen ja asiantuntijuuteen johtavan kehityskulun välillä.

Formaali tutkinto-opiskelu antaa yleensä vain lähtökohdan asiantuntijaksi kasvamiselle ja kaipaa tuekseen pitkäaikaista tarkoituksellista harjoittelua, jossa kehittyvät taidot integroituvat formaaliin tietoperustaan. Tässä prosessissa syntyy toimintakäytäntöjä ja tilannekohtaista tietoa, jotka toimivat nopeammin ja paremmin käytännön tilanteiden ehdot huomioon ottaen kuin suora formaalin tietoperustan soveltaminen. Tarkoituksenmukaisessa asiantuntijuuden kehityksessä tilannekohtainen toimintatieto ei kuitenkaan jää irralliseksi asiantuntijuusalan formaalista tietoperustasta, vaan formaali tieto toimii tämän perustana ja oikeellisuuden varmistajana. Tämä asiantuntijuuden kehittymisen ominaisuus korostaa *koulutukseen liittyvän harjoittelun ja ensimmäisten formaalin koulutuksen jälkeisten työkokemusten merkitystä*. Tässä vaiheessa tapahtuu jako kahteen eri kehityssuuntaan, joita asiantuntijuustutkimuksessa on kutsuttu *asiantuntijauraksi* ja *kokeneen noviisin uraksi* (esim. Bereiter & Scardamalia 1993). Jälkimmäisessä tapauksessa jäykkien rutiinien omaksuminen saa yllötteen ja varsinainen korkeatasoisen asiantuntijuuden kehittyminen ei pääse tapahtumaan. Asiantuntijauralle puolestaan on tyypillistä rutinoitumisen ja urautumisen sijasta yhä haasteellisempiin tehtäviin ja ongelma-alueisiin tarttuminen, osaamisensa ylärajoilla toimiminen, jatkuva osaamisen kehittäminen, uuden oppiminen ja entisen osaamisen rajojen ylittäminen. Yksi eksperttitytöskentelyn klassikkoteos on nimetty tämän mukaisesti (Surpassing ourselves. Inquiry into the nature of expertise, Bereiter & Scardamalia 1993). Näyttää siltä, että suhteessa näihin kahteen kehityssuuntaan erot voivat olla yksilöiden, toimintaympäristöjen ja alojen välisiä. Toisin sanoen jotkut henkilöt ovat herkkiä urautumiselle, jotkut työympäristöt eivät tue aitoa asiantuntijuuden kehittymistä ja joillakin aloilla hyväksytään mekaaninen rutiinien toistaminen helpommin kuin toisilla.

Adaptiivisuus on nousemassa nopean yhteiskunnallisen muutoksen vuoksi yhä tärkeämmäksi ominaisuudeksi asiantuntijuuden määrittelyssä. Tiettyihin tehtäviin liittyvän pysyvästi korkeatasoisen suorituksen lisäksi tärkeäksi asiantuntijuutta määrittäväksi ominaisuudeksi on muodostunut kyky hallita nopeasti muuttuvia tilanteita ja joustavasti liikkua eri asiantuntijuuden alueiden välillä. Tähän liittyy vaikeasti ratkaistava syventyvän spesialisoitumisen ja asiantuntijuutta avartavan rajojen ylittämisen välinen ristiriita asiantuntijoiden kehityksessä ja toimintakäytännöissä. Adaptiivisuuteen kytkeytyy myös asiantuntijuuden transformatiivinen luonne. Korkeasti koulutetut työskentelevät tehtävissä, joille ei ole ominaista pelkästään sopeutuminen muutokseen, vaan myös muutoksen tuottaminen: uudenlaisten toimintojen, käytäntöjen ja tuotteiden aikaansaaminen (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004).

Tärkeä kehityssuunta asiantuntijuuden hahmottamisessa on myös *näkökulman laajentaminen yksilöllisestä osaamisesta ryhmien ja toimintaverkostojen asiantuntijuuteen*. Vaativien suoritusten tarkastelussa analyysin yksiköksi on yhä enemmän muodostunut toimintakollektiivien asiantuntijuus tietynlaisissa konteksteissa (esim. Engeström 2004; Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004). Asiantuntijaksi kasvun keskeisiä prosesseja ovat liittyminen asiantuntijuuden kulttuureihin, pääseminen osalliseksi näille kulttuureille ominaisiin toimintakäytäntöihin ja ajattelutapoihin, omien toimintamahdollisuuksien laajentamiseen verkostoyhteyksien kautta sekä yhteisöllisiin ongelmanratkaisun ja tiedonmuodostuksen prosesseihin perehtyminen.

Edellä mainittiin tietoisien ja tarkoituksellisten harjoittelun ja osaamisen kehittämisen merkitys asiantuntijuuden ylläpitämiselle ja vahvistamiselle. Tutkimus on parin viime vuosikymmenen aikana nostanut vahvasti esiin osaamisen kehittämisen kontekstien monipuolistumisen ja laajenemisen ja erityisesti työssä oppimisen ja myös muissa informaaleissa ympäristöissä tapahtuvan oppimisen merkityksen asiantuntijuuden kehittymiselle (esim. Billett 2002, 2004; Eraut 2004b). Täydennyskoulutuksen järjestämisen kannalta

kiintoisia malleja ovatkin uudenlaiset osaamisen kehittämisen ratkaisut, joissa informaalia työssä oppimista hyödynnetään osana formaalia koulutusta. Suomessa tästä ovat esimerkkeinä edellä mainittu opettajien vertaisryhmämentorointi sekä korkeakoulutettujen oppisopimustyyppiset koulutukset, joissa työssä oppiminen ja kehittämistehtävät työssä nähdään keskeisenä koulutuksen komponenttina. Nykyaikaiset tieto- ja viestintätekniikan ja sosiaalisen median sovellukset tukevat tällaisten ratkaisujen toteuttamista.

Johtopäätöksiä

Korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittämisen kannalta edellä kuvatut asiantuntijuuden luonnetta ja sen kehittymistä koskevat näkökohdat ovat olennaisia. Tiivistäen voidaan todeta, että tämän päivän asiantuntijuudessa keskeisiä ovat seuraavat piirteet:

- 1 Asiantuntijuus on teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta, toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta muodostunut integroitunut kokonaisuus, jonka syvälinen kehittäminen edellyttää näiden tiedonmuotojen kytkemistä toisiinsa.
- 2 Yhä haasteellisempiin tehtäviin tarttuminen ja osaamisen jatkuva kehittäminen on keskeinen asiantuntijauran piirre.
- 3 Asiantuntijuus on samanaikaisesti sekä olemassa olevien parhaiden käytäntöjen suvereenia hallintaa että adaptiivista ja uutta luovaa.
- 4 Asiantuntijatyö on luonteeltaan kollektiivista ja verkostoitunutta.
- 5 Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää osallistumista asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin.
- 6 Asiantuntijuuden korkeatasoinen kehittyminen edellyttää työelämältä ja koulutusjärjestelmältä mekanismeja, jotka tukevat pitkäkestoista ja uutta luovaa tarkoituksellista harjoittelua ja näin mahdollistavat huippuasiantuntijuuden tavoittelun.

Tämänhetkisissä täydennyskoulutuksen ja osaamisen kehittämisen malleissa nämä asiantuntijuuden piirteet on otettu huomioon vaihtelevasti. Siihen missä määrin nämä näkökohdat ovat läsnä koulutusmalleissa, voidaan vaikuttaa sekä rakenteellisilla ratkaisuilla että pedagogisilla järjestelyillä.

Asiantuntijuuden kehittämistä koskevat kansainväliset trendit viittaavat vahvasti siihen, että formaalin koulutuksen sekä non-formaalin osaamisen kehittämisen ja informaalin oppimisen suhteet ovat muuttumassa. Formaalisissa koulutuksissa on alettu hyödyntää erilaisia informaalin oppimisen muotoja kuten työssä oppimista, ja toisaalta non-formaalia ja informaalia oppimista on alettu tunnistaa ja tunnustaa formaalin koulutuksen piirissä. Kaiken kaikkiaan seuraavat piirteet näyttävät olevan tyypillisiä uudenlaisille osaamisen kehittämisen muodoille:

- oppiminen määritellään laaja-alaisesti niin että se kattaa sekä formaalin että non-formaalin ja informaalin oppimisen kaikissa ammattiuran vaiheissa;
- oppiminen nähdään luonteeltaan uutta luovana ja innovatiivisena pikemmin kuin reproduktiivisena toimintana;
- oppiminen ja osaamisen kehittäminen on sosiaalista ja verkostoitunutta toimintaa pikemmin kuin yksilöllistä toimintaa;

- koulutusorganisaatioiden ja työelämän yhteistyö on avainasemassa kehitettäessä toimivia koulutusmalleja;
- osaamisen kehittäminen nähdään elinikäisenä prosessina, jossa tapahtuu sekä vertikaalista että horisontaalista liikettä (eli oman ydinasiantuntijuuden syventämistä ja laajentamista sekä osaamisen laajentamista myös uusille toiminta-alueille) (Gegenfurtner ym. 2009).

Asiantuntijuutta koskevan tiedon pohjalta voidaan yleisesti todeta, että korkeakoulutettujen täydennyskoulutusmalleja suunniteltaessa tulisi kiinnittää huomiota ainakin seuraaviin kysymyksiin:

- 1 mikä on formaalin tiedon ja käytännön kokemuksen suhde korkeakoulutettujen ammattilaisten kehittämisessä uran eri vaiheissa? Millaisilla rakenteellisilla ja pedagogisilla koulutusratkaisuilla voidaan tukea formaalin tiedon ja käytännön kokemuksen yhdistymistä?
- 2 Miten erilaisilla kouluttautumisen ja urakehityksen muodoilla voidaan luoda alalle sellaista dynamiikkaa, joka yleisesti vahvistaa motivaatiota jatkuvaan adaptiivisen ja uutta luovan asiantuntijuuden kehittymiseen?
- 3 Missä määrin ulkoisilla velvoitteilla, jotka kohdistuvat ammattitaidon jatkuvaan ylläpitämiseen ja kehittämiseen, voidaan tavoittaa ne yksilöt, jotka ovat vaarassa jämähtää mekaanisiin rutiineihin ja jäädä asiantuntijuuskehityksen ulkopuolelle?
- 4 Miten asiantuntijuutta tukevia koulutusmalleja suunniteltaessa voidaan samanaikaisesti ottaa huomioon asiantuntijuuden kollektiivinen ja tilannekohtainen luonne mutta myös turvata tietystä työyhteisöstä ja verkostosta riippumaton yksilön asiantuntijuuden kehittyminen?
- 5 Miten varmistetaan poikkeuksellisen korkeatasoisen asiantuntijuuden kehittyminen suomalaisen yhteiskunnan kehittymisen ja taloudellisen kilpailun kannalta strategisesti tärkeillä aloilla?

Korkeakoulutettujen jatkokoulutus: katsaus kansainvälisiin malleihin

Katsauksessa kansainvälisiin jatkokoulutusmalleihin on pyritty löytämään sellaisia hyvin toimivia käytäntöjä, joiden välityksellä työelämä ja korkeakoulutus kytkeytyvät toisiinsa sekä tarkastelemaan, miten niiden kautta edistetään ja ohjataan tutkinnonjälkeistä koulutusta korkea-asteella.

Monien tarkastelun kohteena olevien maiden toiminnan taustalta löytyy yhteneviä koulutuksen haasteita: tiukentuvan julkisen talouden säästö- ja tehokkuusvaatimuksia, (lakisääteisten) julkisten palveluiden turvaamista sekä kansallisen kilpailukyvyn tehostamista. Suomen ohella muuallakin keskustellaan tällä hetkellä siitä, miten paljon yhteiskunnan panostusta pitäisi sijoittaa jatko- ja täydennyskoulutukseen ja minkälaisessa suhteessa sen kuluja voisi jakaa julkisen talouden, yritysten ja yksittäisten koulutettavien kustannettavaksi.

Selvityksemme kohteena on ollut sekä sellaisia koulutusjärjestelmiä, jotka tuottavat ammattilaisia valtioiden sääteliini professioihin (mm. Saksa, Alankomaat, Pohjoismaat) että anglosaksisia järjestelmiä (Britannia, Australia), jotka nojaavat pääosin yksityiseen sektoriin. Lisäksi selvityksessämme esitellään opettajien jatkokoulutusmalleja Japanissa. Ammatillisilla järjestöillä näyttää olevan monissa Euroopan maissa keskeisempi merkitys jatkokoulutuksen järjestämisessä kuin Suomessa. Erityisesti anglosaksisissa maissa ammattijärjestöjen myötävaikutuksella voidaan kouluttaa asiantuntijoita monille aloille (esimerkiksi juristeiksi) ilman korkeakoulujen suoraa kontrollia. Tätä on vaikea kuvitella suomalaisesta katsannosta käsin. Korkeakoulujen asema on kuitenkin vahva myös Britanniassa ja Australiassa, vaikka vaihtoehtoisia reittejä jatkokoulutukseen löytyy niiden ulkopuoleltakin.

Kaikissa tarkasteltavissa maissa etsitään uusia ja innovatiivisia jatkokoulutuksen käytänteitä. Tavoitteena on päästä nykyistä järjestelmää yhdenmukaisempiin malleihin. Näyttää siltä, että valmistumisen jälkeiset jatko-opinnot määräytyvät tulevaisuudessa pitkälti erilaisten kansainvälisten standardien mukaisesti.

Anglosaksisissa järjestelmissä kandidaatin (bachelor) tutkinnolla on itsenäinen työmarkkina-asema kun taas Suomea enemmän muistuttavissa maissa työelämään mennään pääosin maisteritutkinnon jälkeen. Korkeakoulujärjestelmä on muutoksessa Euroopan maissa ja Bolognan prosessi etenee niissä eri tahtiin. Usein valmistumisen jälkeinen erikoistumiskoulutus on organisoitu tiedeperustaisesti ja koulutusaloittain. Yhtä lailla osa erikoistumiskoulutuksista vastaa työelämän tarpeisiin. Jatko-opinnot eivät kuitenkaan ole pelkästään jatkoa ja täydennystä perustutkinnolle, mikä mahdollistaa joustavan horisontaalisen siirtymän perus- ja jatkotutkintojen välillä. Erilliset maisteriohjelmat (esim.

Executive Master) ovat selkeästi orientoituneet ammatillisen ja erikoistumiskoulutuksen väyläksi työelämän tarpeisiin. Executive Master -tyyppiselle koulutukselle on myös ominaista se, että koko tutkinnon suorittaminen on suunniteltu tehtäväksi työn ohessa ja joskus myös siten toteutettuna, että työnantaja on korkeakoulun ohella toteutusvastuussa koulutuksesta.

Koulutuksen ja harjoittelun järjestämisvastuu on organisoitu eri maissa eri tavoin. Eroja löydetään myös aloja toisiinsa verrattaessa. Esimerkiksi terveydenhuollossa harjoittelu on usein kontrolloitua ja julkisin varoin tuettua kun taas monet koulutusalat on enemmän tai vähemmän jätetty yritysmaailman ja järjestöjen vastuulle. Esimerkiksi Britanniassa suurin osa yritysmaailmaa lähellä olevista koulutusaloista on yritysten ja järjestöjen vastuulla, alkaen sisältöjen määrittelystä ja päätyen niiden rahoitukseen. Osa koulutuksesta järjestetään yliopistojen, yritysten ja järjestöjen yhteistyönä. Sekä Britanniassa, Alankomaissa että Saksassa on yritysten ja yliopistojen välisiä yhteistyösopimuksia, joihin perustuen yliopistot järjestävät erillisiä ammatillisesti suuntautuneita maisteri- ja tohtorikoulutusohjelmia. Näitä löytyy esimerkiksi teknisiltä aloilta ja vakuutusosalta. Isojen yritysten sisällä on kokonaisia koulutusjärjestelmien osia omine tutkintonimikkeineen.

Aina ei ole kyse mittavista resursseista tai suurista innovaatioista. Olemme selvityksen myötä huomanneet, että pienilläkin toimilla tai järjestelmien eroilla saattaa olla pitkän aikavälin kuluessa merkittävä vaikutus työelämäyhteyden vahvistumiseen. Yhtenä esimerkkinä tästä voidaan mainita se, että opinnäytetöihin otetaan ohjaaja sekä korkeakoulujen että työelämän puolelta. Näin tehdään esimerkiksi Hollannin eräissä jatkokoulutusohjelmissä. Tämänkaltaisen järjestely rakentaa vähitellen pysyviä yhteistyösuhteita koulutuksen ja työorganisaatioiden välille.

Kirjavia käytäntöjä ja monialaisia tutkintoja

Monenkirjava koulutustarjonta ei kykene takaamaan sitä, että jatko-opinnoista muodostuisi integroitunutta erityisosaamista. Pikemminkin vaarana on, että jatkokoulutuspyrintöjen tuloksena syntyy epämääräinen opintosuorituksien kooste. Erityisesti uusilla ja kehittyvillä aloilla, joille ei ole vielä muodostunut vakiintunutta koulutusta, toimii monitieteisiä koulutusohjelmia. Tämän tyyppisille koulutuksille on luonteenomaista, että osa koulutuksesta toteutetaan perinteisesti oppilaitoskontekstissa, mutta työssä oppimisen osuutta painottaen. Yrityksillä on intressi koulutukselliseen yhteistyöhön, koska se auttaa niitä rekrytoimaan parhaimpia osaajia. Eräs haastattelemamme asiantuntija kuvasi tätä tilannetta turnajaisten järjestämisenä, jossa tulokasjäsenet pystyvät osoittamaan osaamisensa.

Jatkokoulutus koskettaa monia erilaisia intressiryhmiä: työnantajia ja työntekijöitä, ammatti- ja tiedejärjestöjä, lainsäätäjiä, viranomaisia ja koulutuksen järjestäjiä. Jokaisella näistä on omat etunsa ajettavana ja vaihtelevia paineita, jotka kohdistuvat osaamisen vaateisiin eri aloilla.

Ammatillisesti suuntautuneiden jatkokoulutusohjelmien akkreditointi on keino, jota eräissä maissa on käytetty ohjelmien tason varmistamiseksi ja mallien yhtenäistämiseksi. Akkreditointiprosessissa yhdistyy myös tieteenalojen ja ammattikäytäntöjen asiantuntemus.

Työelämän ja koulutuksen välimaastossa hankitun osaamisen tunnistaminen

Formaalin koulutuksen ohella työelämässä opitaan sellaisia asioita, joita voisi käyttää myös niiden ulkopuolella. Usein kuitenkin puuttuu tapa, jonka kautta monimutkaista tietä-

mystä voisi osoittaa koulutuksen ulkopuolella. Tähän on viime vuosina alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota, sillä se säästäisi sekä koulutettavien että koulutusta antavien instituutioiden voimavaroja ja tekisi eri tehtävien välillä tapahtuvan liikkuvuuden joustavammaksi. Aikaisemmin hankitun osaamisen (AHOT, Englanniksi Accreditation of prior learning, APL) prosessin kautta kehitetään sellaisia käytäntöjä, joita on opittu formaalien, informaalien ja non-formaalien ympäristöjen välimaastossa. Sen myötä pyritään akkreditoimaan työssä ja vapaa-aikana hankittuja valmiuksia, joita voisi hyödyntää osana ammatteja ja työtehtäviä. AHOT-käytäntöjen piiriin haluttaisiin erityisesti sellaisia valmiuksia, jotka ovat muuta kuin tietoja ja taitoja, esimerkiksi nopeasti muuttuvissa ympäristössä opittuja joustavia käytäntöjä ja sellaisia kompetensseja, joilla olisi potentiaalia edistää osaamista formaalin koulutuksen tavoin.

On kiinnostavaa miten eri ammattien edellyttämä osaaminen tunnistetaan nousevilla ja nopeasti kehittyvillä aloilla. Ammattikuntien sisällä on todennäköisemmin olemassa mekanismeja valvonnan ja osaamisen tunnistamiseen toisin kuin sellaisilla aloilla, joille ei suoranaisesti kouluteta ammattilaisia minkään tietyn väylän kautta. Osaamisen tunnistaminen ja tunnistaminen erottaa ammattilaiset ei-ammattilaisista ja mahdollistaa tämän tiedon välittämisen mm. työnantajien ja asiakkaiden käyttöön.

Osaamisen tunnistamisen ongelmat liittyvät myös monialaisiin ammatteihin, joihin voidaan tulla usean koulutusammatin kautta. Niiden jatko-opintojen järjestäminen, ohjauksen ja akkreditoinnin kehittäminen sekä sertifiointijärjestelmän luominen on usein vaikeampaa kuin perinteisten ammattien kohdalla. Koulutuksen arviointimekanismien kehittäminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, jotta varmistetaan profession edustajien osaaminen ja taidot. Jos tämä ei tapahdu profession sisäisen toiminnan myötävaikutuksella, sitä varten pitää luoda uusia järjestelmiä. Ilman toimivaa akkreditointijärjestelmää on melko mahdotonta varmentaa työssä vaadittavien kompetenssien saavuttamista tai edes tietää, mitä kompetensseja kunkin alan ammattilaiselta odotetaan. Vain harvassa ammatissa voidaan jatkaa koko työuran ajan. Myös tämä lisää paineita edistää osaamisen tunnistamisjärjestelmiä, koska vain harvoin alan vaihtajat siirtyvät uudelle uralle aloittamalla opintonsa aivan alusta.

Globalisaation myötä myös professioiden kehittyminen määritellään yhä enenevässä määrin globaalein käsittein. Ammatillisen pätevyyden standardit ja työkäytännöt yhdenyvät eivätkä professiot enää määrity samaan tapaan kansallisten tarpeiden mukaan kuin aikaisemmin. Vapaan työvoiman liikkumisen, kansainvälisen kaupan ja lainsäädännön mekanismit ovat olleet vaikuttamassa professioiden laajenemiseen yli kansallisten rajojen. Erityisesti EU on edistänyt työvoiman vapaata liikkuvuutta poliittisten ja taloudellisten säännösten avulla. Lukuisille ammateille on jo nyt olemassa EU:n lisensointijärjestelmä ja osa professioista on jo lähtökohtaisesti ylikansallisia. Lisäksi pääomien kansainvälinen liikkuvuus vahvistaa professioiden kansainvälisen osaamisen tarvetta (Fourcade 2006).

CPD (Continuing Professional Development)

Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen tarjonta vaikuttaa hyvin kirjavaltalta tutkituissa kohdemaissa. Yhtäältä löytyy systemaattisia jatkokoulutusmalleja, jotka on rakennettu tiiviisti osaksi urapolkua, mutta monin paikoin täydennyskoulutukselta puuttuu julkinen status. Koulutuksen yhteiskunnallisen näkökulman ohessa on huomioitava koulutuksen yksilölliset merkitykset ennen kaikkea työuran edistämiseen vaikuttavana tekijänä. Usein kannustimena ovat pikemminkin henkilökohtaiset kuin ulkoiset tekijät. Profioiden osaamistason vaatimusten lisääntyminen ja yhteiskunnan haasteiden moninaistuminen ovat

johtaneet pakollisen täydennyskoulutuksen lisääntymiseen. Ulkoiset ja yhteiskunnalliset vaatteet edellyttävät työntekijöiden osaamisen jatkuvaa päivittämistä.

Monissa maissa esimerkiksi opettajilta vaaditaan lakisääteistä velvollisuutta kouluttautua jatkuvasti. Joissakin maissa tämä on sen sijaan jätetty yksilöiden itsensä vastuulle ja vapaaehtoisen harkinnan varaan eikä se vaikuta opettajien saamaan palkkaan tai urakehitykseen. Usein koulutusta on suunnattu etenkin uran alkuvaiheeseen, esimerkiksi nuorille opettajille.

MBA-tutkinto

MBA-tutkinto on ehkä laajimmalle levinnyt ja tunnetuin korkeakoulutettujen jatkokoulutusmalli, vaikkakin tutkintojen taso vaihtelee niin sisällön, osaamistason kuin järjestäjien suhteen. Tutkinnon asema vaihtelee myös maittain. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja joissain Euroopan maissa MBA-tutkinto on osa koulutusjärjestelmää, kun taas Suomessa MBA-tutkinto sijoittuu julkisen koulutuksen ulkopuolelle ja on tutkintojärjestelmän ulkopuolisen täydennyskoulutuksen asemassa. Useimmiten MBA-tutkinnon suorittajilla on korkeakoulututkinto (Bachelor, Master tai vastaava) ja heillä on kokemusta yrityksissä työskentelystä. Keskeisenä osana MBA-tutkintoa ovat ohjatut työelämäjaksot ja työssä oppiminen. MBA-tutkintojen toteuttaminen on useissa maissa mahdollista sekä päätoimisena opiskeluna että työn ohessa tapahtuvana osa-aikaisena opiskeluna (Executive MBA).

MBA-koulutusten lähimaastoon on syntynyt erilaisia arviointi- ja akkreditointijärjestelmiä. Korkean tason laatuleiman saaneet ohjelmat pärjäävät niin järjestäjien osaamisen, koulutuksen sisällön, valmennuksen tason kuin opetuksen arvioinneissa. Lisäksi ohjelmien tärkeimpiä indikaattoreita on niille osallistuneiden koulutettavien menestys ohjelman jälkeen. MBA-ohjelmiin ei osallistuta pelkästään niiden sisältöjen vuoksi, vaan sen takia että niiden osallistujat verkostoituvat koulutusohjelmien aikana muiden osallistujien kanssa ja näiden verkostojen tulevaisuuden potentiaali on heille merkittävä kannustin. MBA-tutkintojen merkitys vaihtelee eri maissa ja koulutusjärjestelmissä.

Ammatilliset tohtorintutkinnot

Useissa maissa korkeatasoisen ammatillisen osaamisen vaateeseen on vastattu ammatillisella tohtorikoulutuksella. Tutkintonimikkeet saattavat vaihdella, mutta yhdistävänä tekijänä on pyrkimys nivoa korkean tason professionaalista tiedepohjaa ammatillisiin vaatimuksiin. Tiede- ja ammatillisten sisältöjen painotuserot vaihtelevat. Osa ohjelmista ei ole kovinkaan tiedepainottunutta, kun taas osassa koulutusohjelmia tieteellinen taso on sama kuin ei-ammattillisissa väitöstutkimuksissa. Erityisesti Britanniassa ammatillisen tohtoritutkinnon rakenne poikkeaa yleisestä tai perinteisestä tohtorikoulutuksesta siten, että väitöskirjan osuus on vähäisempi ja sen sijaan koulutus koostuu valinnaisista moduuleista, jolloin tutkinto saadaan tukemaan opiskelijan ammatillista orientaatiota. Tämän tyyppinen jatkotutkintorakenne tarjoaa ainakin periaatteessa joustavan ja korkeatasoisen jatko- ja erikoistumiskoulutusväylän. Se on esimerkiksi opettajien suosima jatkokoulutuksen muoto. Ammatillisesti orientoituneet ohjelmat eivät eroa tieteellisistä pelkästään sisältönsä puolesta, vaan ne on myös järjestetty siten, että ne voi suorittaa oman työn ohella.

Osa ammatillisista tohtorinkoulutusohjelmista on rakennettu selkeästi vastaamaan johonkin spesifiin työelämässä ilmenneeseen tarpeeseen ja osa tutkinnoista on määritelty tuottamaan kelpoisuus ammatilliseen pätevyYTEEN, esimerkiksi erikoispsykologien tehtävään. Monissa ammattiryhmissä jako tieteelliseen ja ammatilliseen koulutukseen ei ole

toisiaan poissulkevaa, vaan ammatillisten erikoistumisopintojen suorittajat voivat jatkaa opintojaan tieteellisiin jatkotutkintoihin.

Monitieteisen osaamisen tarve kasvaa jatkuvasti ja tämä tulee olemaan haasteena jatkokoulutuksen järjestelmille. Lisäksi nousemassa olevat tiedon ja tietämisen lajit tulevat pääsääntöisesti perinteisten tieteenalojen ulkopuolelta.

Raportin suositusten taustana oleva kansainvälinen aineisto on julkaistu verkossa osoitteessa http://users.utu.fi/tuipalo/html/paateksti_uusi8.html

Korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarpeet ja laajoja osaamiskokonaisuuksia koskevat toiveet Suomessa

Korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarve

Kytkös-hankkeessa selvitettiin kotimaisilla haastatteluilla korkeakoulutettujen yleistä ja aloittaista täydennyskoulutustarvetta, etsittiin esimerkkejä korkeakoulutettujen pitkäkestoisista, hyvin toimivista täydennyskoulutuksista sekä pohdittiin mahdollisten laajojen osaamiskokonaisuuksien (aik. erityispätevyyksien) sisältöjä, malleja ja organisointia. Selvitystä varten haastateltiin valtakunnallisten erityispätevyyksiä kehittävien hankkeiden (Lunetti, Taide- ja kulttuurialan erityispätevyyspaletti, Tek Täk ja Yhtis Ge) toimijoita sekä elinkeinoelämän, kunta-alan, opetusalan sekä sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoita. Myös erikoispsykologikoulutusta järjestävän Psykonetin ja erikoissosiaalityöntekijöiden koulutusta järjestävän Sosnetin edustajia haastateltiin. Valtaosa haastatteluista oli ryhmähaastatteluja ja ne tehtiin vuoden 2011 kesän ja syksyn aikana.

Haastateltavat näkevät korkeakoulutetuilla olevan runsaasti tutkinnon jälkeisen täydennyskoulutuksen tarvetta. Korkeakoulutettujen täydennyskoulutustarpeen lisääntymisen yhtenä syynä nähdään kunta- ja palvelurakenteen uudistus. Palvelujen tuottaminen aikaisempaa laajemmalle alueelle, kustannustietoisuuden ja tehokkuuden vaatimus palvelujen tuotannossa ja palvelujen kilpailuttaminen edellyttävät uudenlaisia taitoja. Tehtäväkentän muuttuminen niin, että mukana on kuntien omien julkisten palvelujen tuottajien lisäksi yksityisiä palveluntuottajia, aiheuttaa etenkin toimintoja johtaville henkilöille täydennyskoulutustarvetta. Hankintaosaaminen onkin yksi uusi osaamisen alue, johon koulutusta ei juuri ole tarjolla. Myös tehtävänjaolliset muutokset (esimerkiksi terveydenhoidossa) sekä säädosmuutokset (esimerkiksi terveydenhoidossa sekä teknillisellä ja ympäristöalalla) aiheuttavat täydennyskoulutustarvetta. On syntynyt myös joukko aivan uusia ammatteja, joihin peruskoulutusta ei ole, ja joihin on vastattu korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksella.

Palvelurakennemuutoksesta puhuttaessa korostetaan voimakkaasti palvelujen asiakaslähtöisyyttä. Etenkin sosiaali- ja terveydenhuollossa täydennyskoulutustarpeen nähdään nousevan ennen kaikkea väestön muuttuvista tarpeista. Kansalaisuus on muuttunut asiakkuudeksi jo aikaisemmin, mutta uudenlaista osaamista edellyttää asiakkaan mukaan ottaminen myös palvelujen suunnitteluun. Uudenlainen asiakkuuspuhe tulee selkeästi esille taidealalla, jossa taiteilijasta lähtenyt taide ja taiteen tuottaminen on saanut rinnalleen asiakas- ja tarvelähtöisyyden (esim. taidelähtöinen työskentely dementikkojen parissa).

Haastattelujen perusteella korkeakoulutettujen ammattitaitovaatimukset ovat laajentuneet sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti. Korkeakoulutetuilta odotetaan sekä kapea-alaista erityisosaamista että laaja-alaista yleisosaamista. Etenkin taide-alalla on keskusteltu siitä, mikä on taiteilijoiden yleis- ja erityisosaamisen suhde. Yhtäältä voidaan lähteä oletuksesta, että substanssiosaamisen lisäksi taiteilija täydennyskouluttaa itsestään ns. moniosaajan, joka osaa tuottaa, markkinoida ja myydä oman ammattitaitonsa, mihin tarvitaan mm. liiketoimintaosaamista sekä hyviä sosiaalisia ja teknologisia taitoja – tai toisaalta voidaan miettiä, olisiko järkevämpää muodostaa työpajia tai tiimejä, joissa olisi erilaista osaamista omaavia ihmisiä, jotka täydentäisivät toinen toistensa työtä. Moniammatillisen yhteistyön hyödyt ja sen välttämättömyys nähdään selkeästi kaikilla aloilla.

Laajojen osaamiskokonaisuuksien sisältö ja organisointi

Korkeakoulutettujen tämän hetkinen täydennyskoulutuskenttä on kirjava. Täydennyskoulutusta tarjoavat mm. ammattijärjestöt, yritykset, järjestöt, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset sekä yksityiset konsultit. Myös tutkintokoulutusta käytetään täydennyskoulutustienä. Haastateltavat suhtautuvat penseästi kahden tutkinnon suorittamiseen yliopistoissa eli yliopistojen perustutkintojen käyttämiseen täydennyskoulutuksena, mutta toiveena oli, että yliopisto-opinnot avautuisivat niin, että tutkintojen osia voisi käyttää täydennyskoulutustarpeisiin. Esimerkiksi yliopistojen sosiaalialan syventävien opintojen avaamisen nähdään olevan vaivattomin tie pätevöittää kentällä työskenteleviä epäpäteviä sosiaalityöntekijöitä. Pohdittaessa mahdollisten laajojen osaamiskokonaisuuksien rakennetta modulaarisuutta kannatetaan laajasti. Laajat osaamiskokonaisuudet voisikin koostaa siten, että koulutukseen osallistujat voisivat käyttää koulutusta eri tarpeisiin: täydennyskoulutuksena, osana perustutkintoa tai osana jatkotutkintoa.

Täydennyskoulutuskäytänteet eroavat eri aloilla. Sosiaali- ja terveysalalla sekä opetus-alalla kunnat on velvoitettu järjestämään lyhytkestoista täydennyskoulutusta henkilökunnalleen. Yrityksille osaava henkilöstö on kilpailuvaltti, johon ollaan valmiita panostamaan, ja esimerkiksi tekniikan alalla työskentelevien yritysten henkilöstön päivitetyn osaamisen tason osoittaminen sertifikaateilla on tavallista.

Erityispätevyyksiä kehittävien hankkeiden toimijoilla on selkeä näkemys, vaikkakaan Tek Täk- hanketta lukuun ottamatta ei selkeää mallia, laajoista osaamiskokonaisuuksista. Hankkeiden toimijat toivovat vahvaa, laaja-alaista, toisen asteen täydennyskoulutuksesta selkeästi erottuvaa yliopistollista täydennyskoulutusmallia, joka olisi houkutteleva ja kilpailukykyinen muun täydennyskoulutuksen kanssa. Laajojen osaamiskokonaisuuksien sisällön määrittelyn nähdään kuuluvan kolmikannalle, jossa ovat mukana työelämän edustajat, yliopiston edustajat ja opiskelijoiden edustajat. Laajojen osaamiskokonaisuuksien – ja yleensäkin täydennyskoulutuksen – akkreditointia ja harmonisointia pidetään koko haastatteluaineistossa välttämättömänä sekä täydennyskoulutuksen laadun varmistamiseksi että koulutusten vertailtavuuden mahdollistamiseksi. Täydennyskoulutuksen laadun varmistamiseksi koulutusten arvioinninkin pitäisi olla systemaattista.

Toisin kuin OPM:n työryhmä erityispätevyyksiä vuonna 2008 määritellössään esitti, erityispätevyyksiä kehittävien hankkeiden toimijoiden löytämät aihiot laajoille osaamiskokonaisuuksille eivät välttämättä ole monialaisia, vaan osa niistä on selkeästi fokusoituneita. Samoin useat tällä hetkellä hyvin toimivat oppisopimustyyppiset täydennyskoulutukset ja muut pitkäkestoiset täydennyskoulutukset ovat kapea-alaisia. Laajoja osaamiskokonaisuuksia tekniikan alalle kehittävässä hankkeessa on löydetty noin 50 aihiota laajoiksi osaamiskokonaisuuksiksi, taidealalla kolme (johtaminen, soveltava osaaminen/moniosaajuus ja agentuuri/

kansainvälisyys/kulttuurivienti). Ehdotukset laajoiksi osaamiskokonaisuuksiksi ovat joko ammattitaitoa laaja-alaistavia tai syvälle tiettyyn osaamiseen ja aiheeseen meneviä.

Eri alojen erot tulevat esiin laajojen osaamiskokonaisuuksien sisältöjä pohdittaessakin. Tekniikan alalla on tarvetta ja mahdollisuuksia laajalle, pitkäkestoiselle täydennyskoulutukselle, joka koskettaa suuria työntekijäjoukkoja, kun taas ympäristö- ja taidealalla voi koulutustarve olla niin erikoistunutta ja asiakaskunta niin pieni, että koulutustarve täyttyy yhden tai kahden täydennyskoulutuksen järjestämisellä. Täydennyskoulutuksen järjestämiseen ei millään alalla välttämättä riitä kotimainen asiantuntemus, vaan sitä haetaan myös ulkomailta.

Onnistuneen koulutuksen edellytyksenä pidetään paitsi työnantajan tukea koulutukseen osallistuvalla myös sitä, että työpaikka on tarpeeksi monipuolinen oppimisympäristö. Vertaisoppiminen ja mentorointi sekä hiljaisen tiedon tekeminen näkyväksi ovat haastattelujen mukaan tärkeitä laajojen osaamiskokonaisuuksien piirteitä. OKM:n vuodesta 2009 erityisavustuksella rahoittamassa korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa on kuitenkin syntynyt ongelmia, jos täydennyskoulutukseen osallistuva henkilö on ollut työpaikkansa ainoa asiantuntija ko. alalla – miten silloin toteutetaan työssä tai työstä oppiminen? Entä miten ja missä tapahtuu ilman pysyvää työsuhdetta useille työnantajille työskentelevän freelancerin (esim. toimittaja, taiteilija) työssä oppiminen täydennyskoulutuksen aikana? Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta kritisoidaan siinä, että se on lähtökohtaisesti suunniteltu suurten organisaatioiden, teollisuuden ja julkishallinnon palvelukseen, eikä se sovi pk-, mikroyritysten tai freelanceiden tarpeisiin. Työelämälähtöisyys ja työssä oppiminen ovat kuitenkin korkeakoulutettujenkin täydennyskoulutuksessa ja laajoissa osaamiskokonaisuuksissa oleellinen osa koulutusta, korostetaan haastatteluissa. Keskustelua herättää myös se, voisiko laajoja osaamiskokonaisuuksia tarjota työttömille helpottamaan ja tukemaan työmarkkinoille pääsyä tai paluuta.

Psykonetin ja Sosnetin järjestämissä koulutuksissa sekä myös korkeakoulutettujen oppisopimustyyppisessä aikuiskoulutuksessa on noussut esiin työnantajien erilainen suhtautuminen koulutuksiin. Osa koulutuksiin osallistujista on voinut käyttää työaikaansa esimerkiksi opetuspäiviin, jopa oman tutkimuksen tekemiseen, osan on täytynyt tehdä kaikki omalla ajallaan. Myös siinä on ollut eroja, miten opiskelijat ovat vieneet uutta osaamistaan työpaikoilleen. Osalla on kannustava ja uutta vastaanottava työyhteisö, mutta tilanne voi olla aivan päinvastainenkin. Työelämän edustajat kaipaivatkin valmennusta suhtautumisessa korkeakoulutettujen pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen. Työelämäyhteyksien vahvistaminen on iso haaste laajoja osaamiskokonaisuuksia järjestettäessä.

Laajojen osaamiskokonaisuuksien verkostomaiseen toteuttamiseen suhtaudutaan myönteisesti. Joitakin täydennyskoulutuksia toteutetaan jo nyt verkostoissa, mikä mahdollistaa saman alan eri yliopistojen profiloitumisen hyödyntämisen. Toisaalta, toimitaan sitten verkostona tai ei, haastateltavat korostivat sitä, että toisten yliopistojen jo hyvin järjestämää täydennyskoulutusta ei saa lähteä syömään järjestämällä kilpailevaa koulutusta. Eri yliopistojen ja korkeakoulujen vahvuuksia opintojen koostamisessa voitaisiin parhaiten hyödyntää, mikäli laajoja osaamiskokonaisuuksia järjestettäisiin modulaarisina.

Laajojen osaamiskokonaisuuksien rahoitus

Oppisopimustyyppisessä täydennyskoulutuksessa yksikköhintana sovelletaan oppisopimuksena ammattitutkintoon ja erikoisammattitutkintoon valmistavan koulutuksen yksikköhintaa. Haastateltujen erityispätevyyksiä kehittävien hankkeiden toimijoiden mukaan

oppisopimustyyppisille täydennyskoulutuksille myönnetty rahoitus on ollut niin pieni, että sen turvin on ollut vaikea toteuttaa laadukasta koulutusta. Myös rahoituksesta puhuttaessa esiin nousee se, että koulutus tuntuu soveltuvan joko suurten (tekniikan alan) yritysten tai julkishallinnon tarpeisiin. Pienten yritysten tai yksittäisten ammatinharjoittajien mahdollisuudet hankkia täydennyskoulutusta nähdään vähäisinä.

Yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten näkökulmasta korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksen rahoituksen epäkohtana on paitsi OKM:n rahoituksen riittämättömyys myös se, että koulutuksen rahoitukseen ei saa käyttää budjettirahaa. Yliopistojen täydennyskoulutuksen edustajat nostavat kaiken järjestämänsä täydennyskoulutuksen haasteeksi rahoituksessa sovellettavan kokonaiskustannusmallin, joka heidän mukaansa jättää koulutuksen toteuttamiselle niin vähän resursseja, että kunnollisen koulutuksen tuottaminen ei ole sillä mahdollista.

Haastattelujen perusteella yhden rahoitusmallin löytäminen edes yhden alan sisällä toteutettavaan täydennyskoulutukseen ei tunnu mahdolliselta. Rahoituksen moninaistuminen nähdään vääjäämättömänä. Etenkin oppisopimuskoulutuksia koskevassa keskustelussa painotetaan myös koulutukseen osallistujan vastuuta koulutuksen kustannuksista. Maksullisuuden nähdään nostavan koulutuksen arvostusta ja opiskelijoiden sitoutumista koulutukseen. Toivomus julkisen rahoituksen osuudesta koulutusten kustannuksista vaihtelee aloittain. Laajojen osaamiskokonaisuuksien kustannuksiin osallistujia etsitään paitsi opetus- ja kulttuuriministeriöstä, myös eri alojen ns. kotiministeriöistä. Esimerkiksi ympäristöalan toimijat toteavat, että yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämän kurssin status olisi korkeampi, jos koulutusta olisi rahoittamassa esimerkiksi ympäristöministeriö tai maa- ja metsätalousministeriö. Yhtenä ehdotuksena yliopistojen täydennyskoulutusta järjestävät tahot nostavat sen, että OKM myöntäisi laajojen osaamiskokonaisuuksien rakentamisvaiheessa täydennyskoulutusyksiköille tuotekehitysrahaa. Kun kurssi olisi valmis, sen menestyminen jäisi koulutusmarkkinoiden varaan.

Menestyvän koulutuksen konsepti?

Tällä hetkellä toteutettavaa korkeakoulutettujen täydennyskoulutusta pidetään vanhentuneena. Haastateltavat pitävät täydennyskoulutuksia menetelmällisesti hyvin perinteisesti toteutettuina eikä koulutusten lähtökohtana nähdä niinkään osallistujien osaamisen päivittämistä vaan uuden tutkinnon suorittaminen. Koulutuksen järjestäjien tulisi pystyä entistä nopeampaan reagointiin, huomioida aikaisempi osaaminen ja kehittää moderneja menetelmiä ja teknologioita osaamisen päivittämiseen.

Laajoilla osaamiskokonaisuuksilla nähdään olevan menestymisen edellytykset, mikäli koulutuksia rakennetaan yliopistolliselta pohjalta korkeatasoisiksi, halutuiksi ja arvostetuiksi tuotteiksi, jotka vastaavat työmarkkinoilla olemassa olevaan koulutustarpeeseen. Laajojen osaamiskokonaisuuksien toimivuuden edellytyksiä ovat selkeä toteuttamiskonsepti, korkealaatuinen opetus ja ohjaus, onnistunut markkinointi ja riittävä rahoitus.

KYTKÖS-hankkeen suositukset korkea-asteen täydennyskoulutus- järjestelmää varten

Korkea-asteen koulutusjärjestelmän muutostarpeet

Suomalaisen korkea-asteen täydennyskoulutusjärjestelmän kartoituksen sekä eri tahoja edustavien toimijoiden haastattelujen perusteella olemme kirjanneet nykyiseen järjestelmään kohdistuvia muutospaineita. Eri aloja on verrattu myös kansainvälisen näkökulman kautta käyttäen avuksi kotimaisia ja kansainvälisiä raportteja ja dokumentteja sekä koulutusjärjestelmän tuntijoita useassa maassa. Näiden perusteella olemme päätyneet määrittelemään korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen kehittämisen tavoitteet seuraavasti:

- A Korkeakoulutetun työvoiman osaamisen tason ylläpitäminen, kehittäminen ja uusiin osaamistarpeisiin vastaaminen.** Korkeakoulutettu työvoima toimii koko yhteiskunnan kehityksen kannalta strategisesti tärkeissä tehtävissä. Korkeakoulussa suoritettu perustutkinto luo perustan oman alan ja sen muutosten seuraamiselle ja oman osaamisen päivittämiselle, mutta se ei kuitenkaan yksin riitä edes ammattitaidon ylläpitämiseen puhumattakaan muutokseen vastaamisesta. Nykyisen korkeakoulutusjärjestelmän keinot eivät vastaa joustavasti uusien nousevien asiantuntijuusalueiden tarpeisiin.
- B Huippuasiantuntijuuden polkujen vahvistaminen.** Globalisaatio on entisestään korostanut huippuasiantuntijuuden merkitystä suomalaisen yhteiskunnan menestykselle. Suomen koulutusjärjestelmä tuottaa hyvän keskimääräisen osaamisen tason, mutta sen jälkeen meillä ei ole tehokkaita keinoja tukea eri alojen huippuasiantuntijuuden kehittymistä. Tarvitaan uudenlaisia insentiivejä ja koulutuksellisia polkuja, jotka innostavat riittävän suuren asiantuntijoiden joukon pitkäjänteiseen ja korkeinta kansainvälistä tasoa tavoittelevaan osaamisen kehittämiseen.
- C Työelämän, yhteiskunnan ja yksilön kehitystarpeiden parempi ja tasapainoisempi huomioonottaminen koulutustarjonnassa ja kysyntälähtöisyyden lisääminen.** Meillä on joillakin aloilla korkeatasoisia ja suoraan työelämän tarpeisiin vastaavia koulutus- ja pätevöitymismalleja, mutta yleisesti ottaen korkeakoulutetulle työvoimalle tarjolla oleva jatkokoulutus ei ole saavuttanut laajamittaista työelämän ja kouluttautuvien yksilöiden itsensä tunnustamaa arvostettua asemaa.

D Julkisen rahoituksen tarkoituksenmukainen ja oikeudenmukainen suuntaaminen.

Korkeakoulutettujen jatkokoulutukseen suunnattu julkinen rahoitus on hajanaista. Lisäksi perustutkintokoulutukseen tarkoitettuja palveluita käytetään suunnittelemattomasti ja epätarkoituksenmukaisesti jatko- ja täydennyskoulutuksen tarpeisiin. Koulutuksellisella tasa-arvolla on perusteltu lähes rajoittamatonta ilmaista opiskeluoikeutta, joka aiheuttaakin koulutuksellista eriarvoisuutta. Jokainen jo korkeakoulussa opiskeleva tai tutkinnon suorittanut uuden koulutuspaikan hakija pudottaa yhden ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevan korkeakoulutuksen ulkopuolelle.

E Koulutuksen investointiluonteen vahvistaminen sekä työntekijöiden oman ja työnantajien vastuun korostaminen. Perinteiset koulutuksen järjestämisen ja rahoituksen mallit ovat rajoittaneet erityisesti tutkintoihin johtavan koulutuksen tarkastelua investointina ja estäneet kokonaisuuden kannalta tarkoituksenmukaiset tavat yhdistää julkista ja yksityistä rahoitusta koulutuksen kustannusten kattamisessa.

F Insentiivien lisääminen yliopistoille ja ammattikorkeakouluille korkeatasoisten ammatillisesti suuntautuneiden jatko- ja täydennyskoulutusohjelmien kehittämiseen.

Korkeakoulujen rahoitusmallit ja koulutusmarkkinoiden kehittymättömyys ovat rajoittaneet yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen suuntautumista ammatillisen jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseen.

G Koulutusviennin edellytysten vahvistaminen. Korkeakoulujen mahdollisuudet osallistua kansainvälisiin koulutusmarkkinoihin ovat hyvin rajoitetut tutkintokoulutuksen maksuttomuutta koskevien säädösten vuoksi. Korkeakouluilta puuttuvat riittävät kannusteet korkeatasoisten koulutustuotteiden kehittämiseen yhteistyössä työelämän kanssa. Tarvittaisiin myös nykyistä jäsentyneempää koulutuksen järjestäjien ryhmittäytymistä, joka takaisi riittävän resurssin tähän. Yksittäisiä esimerkkejä näistä löytyy jo nykyisestäkin järjestelmästä. Sellaisia ovat mm. alakohtaiset korkeakouluverkostot (Psykonet, Sosnet), ainelaitosten ja täydennyskoulutusten yhteenliittymät ja muutamat monialaiset konsortiot.

Uuden järjestelmät perusrakenteet

1. Tutkinnon ja maksuttoman opiskeluoikeuden uudelleenmäärittely

Yksi kansainvälisen vertailun tulos oli, että Suomessa tutkinnon tiukka kytkentä maksuttomaan opiskeluoikeuteen aiheuttaa monia ongelmia ja estää johdonmukaisen elinikäisen koulutuksen jatkumon rakentamisen korkeakoulutasolla. Tämän vuoksi lähtökohtana uuden järjestelmän hahmottelulle tulisi olla tutkinnon määrittelyn irrottaminen maksuttomuuden periaatteesta. Tutkintokoulutus voi olla markkinahintaista tai koulutuspoliittisin perustein osittain tai kokonaan julkisista varoista subventoitua. Erikseen määritellään opiskelijalle maksuton opiskeluoikeus korkea-asteella (esim. Suomen tai EU-alueen kansalaisella on oikeus suorittaa maksutta yksi alempi ja ylempi yliopistotutkinto tai yksi ammattikorkeakoulututkinto ja ylempi AMK-tutkinto tai yliopiston maisteriohjelma. Lisäksi voi olla määrittely enimmäisopintopistemäärästä, jonka opiskelija voi kussakin tutkinnossa suorittaa ilman korvausta).

Tutkinnot tulee määritellä siten, että ne muodostavat loogisen tieteellis-ammattillisen jatkumon. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut voivat päättää erikseen, mitä koulutuksia tarjotaan vain opiskelijalle maksuttomina perustutkintoina (esim. kandidaattiopinnot, ammattikorkeakoulututkinnot), pelkästään maksullisina ammatillisina jatkotutkintoina

(esim. MBA) tai opiskelijan taustasta riippuen joko maksuttomina tai maksullisina tutkintoina (maisteriohjelmat ja ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot).

Myös kaikkia tutkintojen osia voidaan tarjota erikseen suoritettavina maksullisina ammatillisina jatko-opintoina (esimerkiksi opettajaopintoihin liittyvät 60 opintopisteen kokonaisuudet voidaan tarjota erikseen suoritettavina laajoina opintokokonaisuuksina).

2. Korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen tasot ja tutkinnot

Parhaiten yleisen osaamisen tason vahvistamista ja huippuasiantuntijuuden edellytysten luontia tukisi malli, jossa on joustavasti erilaisia ammatillisesti suuntautuneita korkeakoulutasoisia koulutusmuotoja ja tutkintoja. Tavoitteena olisi koulutusmuotojen ja koulutus-
tasojen modulaarinen malli, jossa lyhyemmät koulutukset on jo alun perin suunniteltu siten, että ne sopivat moduuleiksi myöhempiin laajempiin kokonaisuuksiin tai jotka voidaan myöhemmin ottaa huomioon AHOT-menettelyllä. Tässä mallissa tarkastellaan vain jatko- ja täydennyskoulutusmuotoja, joita on tarkoitettu suoritettavaksi työkokemuksen jälkeen. Alempi korkeakoulututkinto ja AMK- tutkinto ovat perustutkintoja, jotka jäävät tämän tarkastelun ulkopuolelle.

Ehdotamme nelitasoista järjestelmää, joka sisältää sekä ”vertikaalisesti” eri tutkintojen viitekehyksen tasolle sijoittuvia tutkintoja että uuden ”horisontaalisen” tutkintotyypin.

Erilliskurssit eri jatko- ja täydennyskoulutuksen tasoilla. Nämä lyhytkestoiset koulutukset eivät liity välttämättä mihinkään tiettyyn tutkintojen viitekehyksen tasoon eivätkä edellytä mitään erityistä määrittelyä jatkokoulutuksen järjestelmässä. Erilliskurssit ovat nopein ja joustavin väline vastata aivan uusiin osaamistarpeisiin, mutta ne eivät välttämättä riitä kokonaan uusien asiantuntijuuden alueiden edellyttämän osaamisen tuottamiseen. Yksittäiset kurssit ja lyhyet koulutukset voivat liittyä erilaisiin sertifikaatteihin. Valtaosaltaan tästä koulutuksesta vastaavat yksityiset toimijat, mutta myös yliopistot ja korkeakoulut järjestävät lyhytkestoista koulutusta.

Korkeakoulututkintoa täydentävä erikoistumistutkinto on ehdotettu uusi horisontaalinen tutkinto, joka ei muuta koulutuksen tasoa suhteessa siihen viitekehyksen tasoon, joka osallistujalla on koulutukseen tullessaan. Tutkinnon laajuus on 30–60 opintopistettä. Tämä tutkinto vastaa nykyisiä laajoja osaamiskokonaisuuksia, erikoistumisopintoja ja oppisopimustyyppistä koulutusta. Ehdotamme tämän uuden tutkintotyypin liittämistä osaksi tutkintojärjestelmää, koska näin sen status, laadunvarmistus ja rooli korkeakoulujen opetustarjonnassa saadaan selkiinnytettyä.

Myös yksityisen sektorin toimijat voivat sovittaa olemassa olevia virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolisia ”tutkintojaan” korkeakoulututkintoa täydentävään erikoistumistutkintoon ja hakea niille tässä ehdotuksessa myöhemmin kuvattavan akkreditoinnin yksin tai yhdessä korkeakoulujen kanssa (esim. aktuaari ja asianajaja).

Korkeakoulututkintoa täydentävät erikoistumistutkinnot voidaan alun perin suunnitella siten, että ne ovat moduuleita myöhemmin mahdollisesti suoritettavissa ammatillisesti suuntautuneissa maisteritutkinnoissa (Executive Master), ylemmissä AMK-tutkinnoissa tai ammatillisissa lisensiaattitutkinnoissa.

Korkeakoulututkintoa täydentävässä erikoistumistutkinnon toteutuksessa nojaututaan vahvasti yhteistyöhön työelämän kanssa esimerkiksi nykyisten oppisopimustyyppisten koulutusten tapaan ja niistä saatuja kokemuksia hyödyntäen.

Ylempi AMK-tutkinto. Nykyisessä järjestelmässä ylempi AMK-tutkinto on selkeimmin kansainvälisiä malleja vastaava, ammatillista jatkokoulutustehtävää palveleva *post experience* -tutkinto. YAMK-tutkintoja kehitetään edelleen tältä pohjalta selkiinnyttämällä samalla ala-

kohtaista työnjakoa ammatillisesti suuntautuneiden maisteriohjelmien kanssa. Niillä aloilla, joilla YAMK-tutkinnot ovat pääsääntöinen jatkokoulutuksen muoto, tutkinnot palvelevat myös yliopistossa perustutkintonsa suorittaneita. YAMK-tutkintojen toteutuksessa pyritään siihen, että ne on mahdollista suorittaa joustavasti työn ohessa tai työssäkäyntijaksojen kanssa vuorotellen. YAMK-tutkinto kuuluu tutkintojen viitekehyksen tasolle 7, ja se voi olla suhteessa tutkintojen viitekehykseen joko vertikaalinen tai horisontaalinen riippuen opiskelijan aikaisemman tutkinnon tasosta. YAMK-tutkintoon voidaan liittää myös tiettyihin työtehtäviin edellytettäviä (esim. hoitoalan) erityispätevyyksiä.

Ammatillisesti suuntautuneet maisteriohjelmat (Executive Master). Tieteenalojen yleisten maisteriopintojen rinnalla kehitetään edelleen tarkemmin suuntautuneita maisteriohjelmiä, jotka voidaan suorittaa joko suoraan kandidaattitutkinnon jälkeen tai myöhemmin *post experience* -tutkintoina. Ammatillisesti suuntautuneiden maisteriohjelmien kehittämisessä ja toteutuksessa yliopistot tiivistävät yhteistyötä työelämän kanssa. Ohjelmien toteutuksessa suositetaan kansainvälisen mallin mukaisesti *Executive Master* -tyyppistä toteutusta, joka mahdollistaa opintojen joustavan suorittamisen työn ohessa. Ammatillisesti suuntautuneet maisteriohjelmat sijoittuvat tutkintojen viitekehyksen tasolle 7 ja ne voivat olla joko vertikaalisia tai horisontaalisia riippuen opiskelijan aikaisemman tutkinnon tasosta. Useilla aloilla ammatillisesti suuntautuneet maisteriohjelmat ovat luonnollisin asiantuntijuutta vahvistava *post experience* -jatkotutkinto myös alun perin ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille ammattilaisille. Ammatillisesti suuntautuneisiin maisteriohjelmiin voidaan liittää myös tiettyihin työtehtäviin edellytettäviä erityispätevyyksiä. Jos kandidaatin tutkinnon jälkeen työelämään siirtyminen yleistyy, niin ammatillisesti suuntautunut työn ohessa toteutettava maisteriohjelma on useimmissa tapauksissa tarkoituksenmukaisin vaihtoehto tutkinnon täydentämiseen ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi.

Ammatillinen lisensiaatin tutkinto. Monissa maissa on otettu käyttöön ammatillinen tohtorintutkinto. Suomessa tätä tarvetta ei ole, koska järjestelmässämme jo oleva lisensiaatin tutkinto vastaa tasoltaan suppeampia ammatillisia tohtoritutkintoja (tosin eräissä maissa ammatillinen tohtorintutkinto on tasoltaan rinnastettu PhD-tasoon). Tällä perusteella tutkinnon kansainvälinen nimitys voisi olla *professional doctorate*. Eräillä aloilla toteutetut ja erityispätevyyksiin kytketyt lisensiaattitutkinnot ovat osoittautuneet erittäin toimiviksi malleiksi (esim. lisensiaattitutkintona toteutettava erikoispsykologin pätevyys). Ammatillisen lisensiaatin tutkinnon roolia selkiinnytään niillä aloilla, joilla se on nyt käytössä ja malli avataan varovaisesti uusille alueille, joissa työelämän kehittämisessä on siihen selkeää tarvetta. Esimerkkinä voisi olla uudenlainen lisensiaattitasoinen erityisopettajan tutkinto. Ammatillista lisensiaatin tutkintoa kehitetään yliopistojen ja työelämän yhteistyönä ja toteutuksessa suositetaan malleja, jotka mahdollistavat tutkinnon suorittamisen työn ohessa. Ammatillinen lisensiaatin tutkinto sijoittuu tutkintojen viitekehyksen tasolle 8 ja on luonteeltaan vertikaalinen tutkinto, eli nostaa henkilön viitekehyksen mukaista koulutustasoa.

Erikoislääkäri- ja erikoishammaslääkäritutkinto. Tutkinnon pituuden ja erityislaatuisuuden vuoksi näitä tutkintoja ei ole tarkoituksenmukaista kytkeä mihinkään yleisempään jatkotutkintotasoon, vaan ne on syytä pitää järjestelmässä omana jatkotutkintotyyppinään.

3. Laadunvarmistus ja akkreditointi

Luodaan valtakunnallinen akkreditointijärjestelmä korkeakoulututkintoa täydentäviä erikoistumistutkintoja varten. Akkreditointia koordinoiva yksikkö on tarkoituksenmukaista sijoittaa Korkeakoulujen arviointineuvoston yhteyteen. Koulutuksen järjestäjät (korkea-

koulut ja muut koulutuksen järjestäjät) voivat hakea ohjelmalle akkreditointia, jonka perusteella kyseinen koulutus saa virallisen tutkinnon statuksen. Akkreditointia varten tarvittavasta arvioinnista vastaavat työelämää, korkeakouluja ja mahdollisesti alan julkishallintoa edustavat toimikunnat. Korkeakoulutuksen alueelle ei ole tarkoituksenmukaista luoda julkisesti organisoitua näyttötutkintoa tai osaamisen osoittamisjärjestelmää, vaan laadunvarmistus tapahtuu ohjelman akkreditoinnin kautta.

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut kehittävät nykyistä läpinäkyvämmän sisäisen akkreditointimallin¹ **maisteriohjelmille ja ylemmille ammattikorkeakoulututkinnoille**. Ammatillisesti suuntautuneiden ohjelmien sisäisessä akkreditoinnissa käytetään hyväksi työelämän asiantuntemusta. Yliopistoja ja ammattikorkeakouluja kannustetaan hakemaan erityisesti kansainvälisesti markkinoitaville tutkinnoilleen (maisteriohjelmat, YAMK-tutkinnot) kansainvälistä akkreditointia ja laatuleimoja.

Yliopistollisiin jatkotutkintoihin kytkeytyvien ammatillisesti suuntautuneiden tutkintojen laadunvarmistus toteutetaan yliopistojen tohtorikoulujen puitteissa. **Ammatillisten lisensiaattitutkintojen** laadunvarmistuksessa käytetään myös työelämän asiantuntemusta.

Akkreditointijärjestelmää rakennettaessa sovitaan erikseen menettelytavoista, joilla tällä hetkellä kokonaan korkeakoululaitoksesta riippumatta suoritettavia ammatillisia pätevyys- ja sertifikaatteja voidaan liittää järjestelmän yhteyteen ja miten vastuu niiden laadunvarmistuksesta järjestetään.

4. Julkinen rahoitus ja kysyntälähtöisyyden lisääminen

Julkista rahoitusta suunnataan lyhytkurssien järjestämiseen vain poikkeustapauksessa, lähinnä silloin kuin luodaan kokonaan uusia koulutustuotteita tai koulutuksella vastataan merkittävään yhteiskunnalliseen tarpeeseen. Kuntien ja valtion rahaa lyhytkestoiseen koulutukseen kohdistuu pääasiassa vain siten, että valtio- ja kuntatyönantajana vastaa osittain tai kokonaan henkilöstön kurssimaksuista.

Korkeakoulututkintoa täydentävien erikoistumistutkintojen kustannuksista vastaavat pääasiassa työntekijät itse ja heidän työnantajansa. Koulutusohjelmien suunnittelua ja tuotekehitystä varten koulutuksen järjestäjille voidaan myöntää julkista rahoitusta. Silloin, kun tietyn alan ammatillista jatkokoulutusta on yhteiskuntapoliittisista syistä tarve erityisesti edistää, se tehdään pääsääntöisesti koulutuksen osallistujia tukemalla (esim. koulutustilit/suunnatut apurahat).

Jo ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työntekijöiden post experience -koulutuksena toteutettavien **ammattillisesti suuntautuneiden maisteriohjelmien ja YAMK-ohjelmien** kustannuksista vastaavat pääsääntöisesti koulutukseen osallistujat ja heidän työnantajansa. Koulutus- ja yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden toteuttamiseksi yliopistoille ja ammattikorkeakouluille voidaan suunnata erityistä tuotekehitysrahoitusta ja opiskelijoille näihin koulutuksiin kohdennettua tukea (esim. koulutustilit/suunnatut apurahat).

5. Koulutuksen järjestäjät ja järjestäjävastuu

Tämän mallin mukaista korkeakoulutettujen ammatillista jatko- ja täydennyskoulutusta ei sidota mihinkään tiettyyn organisaatioon. **Erillisiä jatkokoulutuskursseja** voivat järjes-

¹ Yliopistot ja ammattikorkeakoulut auditoidaan ulkopuolisen arvioitsijan toimesta säännöllisin väliajoin. Auditointi koskee instituutioita, ei niiden järjestämiä ohjelmia, esim. tohtori- tai maisteriohjelmia. Niiden korkean laadun varmistamiseksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen on tehostettava sisäistä akkreditointia.

tää yliopistot ja ammattikorkeakoulut tai niiden täydennyskoulutuskeskukset, julkishallinto sekä ammatilliset ja yritys-elämän organisaatiot. **Korkeakoulututkintoa täydentävien erikoistumistutkintojen** toteutuksesta vastaavat yliopistot ja ammattikorkeakoulut tai niiden täydennyskoulutuskeskukset. Ohjelmia voidaan kuitenkin suunnitella ja toteuttaa yhteistyössä julkishallinnon sekä ammatillisten ja yritys-elämän organisaatioiden kanssa. Korkeakoulututkintoa täydentävien erikoistumistutkintojen toteuttamisessa vahvistetaan yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ainelaitosten ja vastaavien perusopetusta ja tutkimusta toteuttavien yksiköiden roolia. Täydennyskoulutuskeskukset ovat koulutuksen järjestämisen ja markkinoinnin asiantuntijoita, mutta sisällöllisen vastuun pitäisi olla pääsääntöisesti kyseisten alojen perusyksiköissä. Korkeakoulujen ja työelämää edustavien tahojen yhteistyölle etsitään uusia entistä tiiviimpiä yhteistyömuotoja kaiken ammatillisen jatkokoulutuksen kuten maisteriohjelmien ja ammatillisten lisensiaattitutkintojen toteutuksessa.

6. Työssä oppimisen mallien kehittäminen osana korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutusta

Kansainvälinen vertailu osoitti, että työpaikalla tapahtuvalla oppimisella on tärkeä merkitys myös korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksessa. Sekä kansainväliset kokemukset että Suomessa toteutetusta oppisopimustyyppisestä koulutuksesta saadut kokemukset kuitenkin osoittavat, että työpaikat eivät välttämättä sellaisenaan ole oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisia ympäristöjä.

Toisaalta eräillä vakiintuneilla ammatillisen jatkokoulutuksen alueilla on luotu pitkälle kehitettyjä toimintamalleja työssä tapahtuvan oppimisen tukemiseen sekä työkokemuksen ja muodollisen opiskelun integrointiin (esim. yliopistosairaaloissa). Muitakin työpaikkoja voidaan rakenteistaa ja rikastaa tehokkaiksi oppimisympäristöiksi luomalla niihin ohjausjärjestelmiä, yhteyksiä alan asiantuntijaverkostoihin sekä sellaisia käytäntöjä, joiden avulla sanatonta (tacit) ja ympäristöön tai rutiineihin sidottua osaamista saadaan näkyväksi. Myös epäoptimaalisia käytäntöjä, virheitä ja tehotonta toimintaa pitää korjata niiltä osin kun ne eivät vähene harjoituksen myötä. Osaamiselle pitää asettaa kriteerejä sekä yksittäisen osaajan että työympäristön näkökulmasta.

- 1 Osana korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen järjestelmän kehittämistä pitää luoda eri aloille sellaisia työympäristöjä, joissa luodaan erityisiä tukijärjestelmiä työssä oppimiseen ja pitkäkestoisempaan jatkokouluttautumiseen.
- 2 Sellaisia työpaikkoja, joissa toteutetaan korkea-asteen oppisopimustyyppistä koulutusta tai erikoistumisopintoja, täytyy rikastaa kontrolloitujen ohjausmenettelyjen avulla ja niille pitää asettaa tietyt kriteerivaatimukset. Työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ei tule pitää itsestään selvyytenä.
- 3 Työelämäyhteyksiä tulee kehittää pitkällä aikavälillä siten, että ne eivät liity pelkkiin yksittäisten opiskelijoiden suoriin vaan laajempaan kehitystyöhön. Opinnäytteiden lisäksi yhteistyötä työelämän ja korkea-asteen nivelkohdassa tulee edistää esimerkiksi johtamisen, työelämään liittyvien muutosten ja murrosten, työhyvinvoinnin, virtuaalisten ympäristöjen ja teknologian sovellusten näkökulmasta.

Kirjallisuutta ja linkkejä

- Aalto, H-K. Ahokas, I. & Kuosa, T. (2008). Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. Turun kauppakorkeakoulun Tutu-julkaisuja 1/2008.
- Ahola, E. & Palkamo, A. (toim.). (2009). Megatrendit ja me. Tekesin katsaus 255/2009. Helsinki.
- Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. (2008). Akku-johtoryhmän väliraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:20. Helsinki
- Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. (2009). AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (II väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. Helsinki.
- Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. Akku-johtoryhmän asettaman rahoitusjaoston loppuraportti 15.12.2008. Saatavana <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/akku/index.html>
- Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. (2008). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38. Saatavana <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/tr38.pdf>
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. (2011). Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavana <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2011/12/kesu.html>
- Anttila, T. (2010). Erikoispsykologikoulutus ja työelämävalmiudet. Vuosina 1997–2008 erikoispsykologikoulutuksesta valmistuneiden seurantakysely. Psykonetin julkaisematon raportti.
- Bereiter, C. (2002). Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. British Journal of Educational Studies, 50(4), 457–483.
- Davies, J., Weko, T. & Thulstrup, E. (2009). OECD Reviews of Tertiary Education – FINLAND. OECD.
- Dower, C., O'Neil, E., Hough, H.J. (2001). Profiling the professions. A model for evaluating emerging health professions. Center for the Health Professions. University of California, San Francisco.
- Education Intelligence. (2006). How to support change towards creative economy? Study visit Report. Confederation of Finnish Industries. Confederation of Finnish Industries.
- Education into the future! project plan – The Finnish participation in the OECD/CERI Schooling for Tomorrow project. (2006). Saatavana www.oecd.org/dataoecd/3/5/37362778.pdf
- Engeström, Y. (2004). The new generation of expertise. Seven theses. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), Workplace learning in context (pp. 145–165). London: Routledge.
- Eraut, M. (2004a). Informal learning in the workplace. Studies in Continuing Education, 26(2), 247–173.

- Eraut, M. (2004b). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context*. London: Routledge, 201–221.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional Work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Ericsson, K.A. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, 19, 70–81.
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 683–704.
- Ericsson, K. A., Charness, P. J., Feltovich, P. J., & Hoffmann, R. R. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikoislääkäri- ja erikoishammaslääkärikoulutuksen uudistamistarpeet. Erikoislääkärikoulutustyöryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön Selvityksiä 2011:17. Helsinki.
- Fourcade, M. (2006). The Construction of a Global Profession: The Transnationalization of Economics. *American Journal of Sociology* 112 (1), 145–194. Saatavana www.journals.uchicago.edu
- Gartmeier, M., Lehtinen, E., Gruber, H. & Heid, H. (2011). Negative Expertise: Comparing Differently Tenured Elder Care Nurses' Negative Knowledge. *European Journal of Psychology of Education*. 26(2), 273–300.
- Gegenfurtner, A., Nivala, M., Säljö, R., & Lehtinen, E. (2009). Capturing individual and instructional change: Exploring horizontal versus vertical transitions in technology-rich environments. *Lecture Notes in Computer Science*, 5794, 676–681.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). Persons in shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50 (2), 237–258.
- Haavisto, I. (2010). Työelämän kulttuurivallankumous. EVAn arvo- ja asennetutkimus 2010. Saatavana <http://www.eva.fi/julkaisut/evan-arvo-ja-asennetutkimus-2010-tyoelaman-kulttuurivallankumous/667/>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). Communities of networked expertise: Educational and professional perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. (2009a). Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Väliarvio 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M., Savioja, H. (2009b). Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Tulevaisuuden työpaikat – osaajia tarvitaan. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana http://www.opph.fi/download/46470_koulutus_ja_tyovoiman_kysynta_2020.pdf
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (toim.) (2010). VERME. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum. In M. Mattsson, T.V. Eilertsen and D. Rorrison (Eds.) 2011. *A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 91–112.
- Hietämäki, J. & Kantola, H. (2010). Sosiaalityön ammatillisen lisensiaatinkoulutuksen arviointitutkimus. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalityön julkaisusarja 7. Jyväskylän yliopisto.
- Hyvä yhteiskunta kaikenikäisille. (2004). Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko väestökehityksestä, väestöpolitiikasta ja ikärakenteen muutokseen varautumisesta. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja

- 27/2004. Helsinki. Saatavana <http://www.vnk.fi/julkaisut/julkaisusarja/julkaisu/fi.jsp?oid=130616>
- Mamia, T. Melin, H. (toim.) (2006). Kenen ehdoilla työ joustaa? Johtajien ja henkilöstön näkökulmia. Työpoliittinen tutkimus. Helsinki: Työministeriö. Saatavana http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt314.pdf
- Kohti kasvua ja hyvinvointia. Akavan hallitusohjelmataavoitteet 26.5.2010. Saatavana <http://www.akava.fi/hallitusohjelmataavoitteet>
- Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:38.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Alustava laskelma koulutustarjonnan tavoitteista vuodelle 2012. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:26. Helsinki.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lehtinen, E., & Palonen, T. (2009). Social networks and career development: A case study in a consulting company. In F. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther & S. Weber (Eds.), VET Boost: Towards a Theory of Professional Competencies. Rotterdam: Sense, 293–307.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijuuden luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13(4), 24–42.
- Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Pohjola, K., Merenluoto, S. & Veermans, K. (2011). Post-experience Professional Training of Higher Education Graduates: A Review of International Models. http://users.utu.fi/tuipalo/html/paateksti_uusi8.html
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2006). A typology of knowledge demonstrated by beginning professionals. In P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (Eds.), Higher education and work: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 103–113.
- Linturi, H., Laitio, T., Rubin, A., Siren, O. & Linturi, J. (2010). Oppimisen tulevaisuus 2030. Otavan Opiston Osuuskunta, Demos Helsinki, Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
- Lääkärit Suomessa, Physicians in Finland. Tilastotietoa lääkäreistä ja terveydenhuollosta (2011). Helsinki: Suomen lääkäriliitto.
- Närhi, K. (2012). Professional Diploma. Työstä oppimista hyödyntävä yliopistollinen täydennyskoulutusmalli tekniikan alalle. Helsinki: Tekniikan akateemiset TEK.
- Oivallus. 1. väliraportti. Oppivien verkostojen osaamistarpeet tulevaisuuden Suomessa. (2009). Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavana http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/arkisto/julkaisut/index.php?category=Raportti&we_lv_start_listaus=7
- Oivallus. 2. väliraportti. (2010). Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavana <http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/arkisto/julkaisut/index.php?category=Raportti>
- Oivallus. Loppuraportti. (2011). Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavana http://www.ek.fi/ek/fi/innovaatiot_ym/oivallushankkeen_loppuraportti_pdf-7325
- Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen. (Osaava) (2009). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16. Helsinki.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010) Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus – Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro.
- Saari, R. (2001). Tasapainoisen kehityksen Suomi 2015. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2001/7. Helsinki.

SAK:n työolobarometri (2009).

Saatavana <http://www.sak.fi/suomi/ajankohtaista.jsp?lang=fi&location1=1&id=32671>

Salonen, S. (2009). Grasping the future – a challenge for learning and innovation. Proceedings of the Conference " Grasping the future – a challenge for learning and innovation", 1–3 October 2008, Helsinki, Finland. Finland Futures Research Centre Turku School of Economics.

Saatavana <http://ffrc.utu.fi/julkaisut/e-julkaisuja/>

Sarvimäki, P. Siltaniemi, S. (toim.). (2007). Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Helsinki.

Talwar, R., Hancock, T. (2010). The shape of jobs to come. Possible New Careers Emerging from Advances in Science and Technology (2010 – 2030). Final Report. January 2010.

Fast Future Research

Trends shaping education. (2008) Edition. Centre for Educational Research and Innovation. OECD.

Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti (2006).

Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavana http://www.hpl.fi/ek_suomeksi/tulevaisuusluotain/index.php

Tuominen, E., Takala, M. & Forma, P. (toim.). (2010). Työolot ja työssä jatkaminen.

Eläketurvakeskuksen tutkimuksia 2010:2. Helsinki. Saatavana http://www.etk.fi/en/service/contact_information/737/tuominen_e

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys.

Opetusministeriön työryhmämuistiota ja selvityksiä 2009:24.

Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen, M. (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11–36.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review, 3, 130–154.

Tynjälä, P. (2009). Connectivity and transformation in work-related learning – theoretical foundations. In M-L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.) Towards integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation. Dordrecht: Springer, 11–37.

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki, WSOY, 79–95.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. In P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (Eds.), Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 73–88.

Tynjälä, P., & Kallio, E. (2011). Integrative pedagogy for developing professional expertise in higher education. Unpublished manuscript.

Työvoima 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. (2007). Työpoliittinen tutkimus. Helsinki: Työministeriö. Saatavana http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt325.pdf

Uusikylä, K. (2010). Hyvä työ – paha työ. Howard Gardner ja hyvän työn aakkoset. EVA-analyysi 12.15.6.2010. Saatavana <http://www.eva.fi/julkaisut/eva-analyysi-hyva-tyo-paha-tyo/2728/>

Hankkeessa tehdyt haastattelut

Kansainvälistä korkeakoulutettujen täydennyskoulutusta tarkasteltiin seuraavien asiantuntijahaastatteluiden avulla:

- 1 Professori **Stephen Billett**, Kasvatustieteiden ja ammatillisten opintojen laitos, Griffithin yliopisto, Brisbane. Haastattelu on tehty Turussa 6.11.2010. Professori Billet on työelämän oppimisen ja koulutuksen tutkija ja alan tärkeimmän kansainvälisen tieteellisen aikakauslehden päätoimittaja. Professori Billet on saanut Australian opetusministeriöltä Kytkös-hanketta vastaavan selvitystehtävän (Change, work and learning: Aligning continuing tertiary education and training). Hankkeiden välillä on sovittu yhteistyötä, joka mahdollistaa tiedon saannin suunnitelmista ja kokeilumalleista, jotka eivät ole vielä osa Australian tai sen osavaltioiden virallista järjestelmää.
- 2 Professori **Els Boshuizen**, Hollannin Avoin yliopisto. Haastattelu on tehty Turussa 27.9.2010. Professori Boshuizen on yksi maailman tunnetuimmista lääketieteellisen asiantuntijuuden ja lääkärikoulutuksen tutkijoista. Tämän lisäksi hänellä on lukuisia muiden ammattilajien oppimiseen kohdistuvia tutkimushankkeita.
- 3 Professori **Susanne Weber**, Liiketaloustieteen pedagogiikka, Ludwig-Maximilian yliopisto, München, Saksa sekä professori, emeritus **Frank Achtenhagen**, Liiketaloustieteen pedagogiikka ja henkilökohtainen kehittyminen, Göttingenin yliopisto, Saksa. Haastattelut on tehty Turussa 11.11.2010. Professorit Weber ja Achtenhagen ovat työelämän erityisesti liiketalouden ammattien oppimisen ja koulutuksen asiantuntijoita. Professori Achtenhagen on asiantuntijana mukana monissa Saksan eri osavaltioiden koulutuksen kehittämishankkeissa ja lukuisissa kansainvälisissä hankkeissa.
- 4 Professori **Robert McCormick**. Kasvatustieteen professori, Avoin yliopisto, Englanti. Haastattelu on tehty Lontoossa 18.11.2010. Professori McCormick on ollut toteuttamassa ja tutkimassa laajoja opetusalan jatko- ja täydennyskoulutushankkeita. Lisäksi hänellä on yhdessä tohtoriopiskelijoidensa kanssa kehityshankkeita, jotka liittyvät muiden korkean tason asiantuntijoiden ammatillisen jatkokoulutuksen kehittämiseen.
- 5 Apulaisprofessori (**Reader**) **David Guile**, Elinikäinen oppiminen, Lontoon yliopisto, Englanti. Haastattelu on tehty Lontoossa 19.11.2010. Parhaillaan professori Guile tutkii oppimisen haasteita ja työelämän oppimista luovilla aloilla sekä moniammatillista yhteistyötä ja siihen liittyviä oppimishaasteita terveydenhuollon ammateissa.
- 6 Professori **Hans Gruber**, Regensburgin yliopisto, Saksa. Haastattelu on tehty Turussa 21.12.2010. Professori Gruber on Euroopan tunnetuimpia asiantuntijuuden tutkijoita. Hän on johtanut lukuisia eri ammattialueiden asiantuntijoiden kehittymisen tutkimusprojekteita Saksassa ja muualla Euroopassa.

- 7 Professori **Christian Harteis**, Padebornin yliopisto, Saksa. Haastattelu on tehty Münchenissä 24.8.2010. Professori Harteis on työelämän oppimisen tutkija. Hän tutkii, miten voidaan luoda sellaisia työelämän koulutuksen muotoja, jotka paitsi auttavat tämän hetken tehtävissä niin myös vahvistavat yksilöiden työuria ja ammatillisia siirtymiä pitkällä aikavälillä.
- 8 Professori **Lauren Resnick**, Pittsburgin yliopisto, Learning Research and Development Center. Haastattelu on tehty Kapkaupungissa 17.9.2010. Professori Resnick on yksi maailman johtavia oppimisen ja koulutuksen kehittämien tutkijoita. Haastattelu kohdistui erityisesti institutionaalisen koulutuksen ja koulutuksen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen erojen ja yhdistämismahdollisuuksien tarkasteluun sekä opettaja-ammatin tulevaisuuteen.
- 9 Professori **Kurt Reusser** ja professori **Matthias Baer**, Zürichin yliopisto, Sveitsi. Reusser haastateltiin Zürichissä 20.10.2010 ja Baer 22.10.2010. Professorit Reusser ja Baer ovat oppimisen ja opettamisen tutkijoita, jotka ovat perehtyneet laajasti opettajien ammatilliseen kehittämiseen ja opettajankoulutukseen.
- 10 Professori **Harumi Ito**, kasvatustieteen laitos, Naruton yliopisto, Japani. Professori Naruto Ito haastateltiin skype-yhteydellä 13.4.2011. Hän on opettajankoulutuksen ja etenkin opettajien täydennyskoulutuksen keskeinen vaikuttaja Japanissa.
- 11 Wieland **Wermke**, Tukholman yliopisto, Ruotsi. Wermke haastateltiin skype-yhteydellä 13.4.2011. Wermke tekee tutkimusta koulutuspolitiikan muutoksesta ja sen vaikutuksista opettajien koulutukseen Ruotsissa, Saksassa ja Iso-Britanniassa.
- 12 Kasvatustieteiden tohtori **Andrea Raiker**, Bedfordshiren yliopisto, Centre for Excellence in Teaching and Learning, Englanti. Andrea Raiker haastateltiin skype-yhteydellä 15.4.2011 ja tämän jälkeen toistamiseen Jyväskylässä toukokuussa 2011, missä hän vieraili Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vieraana. Raiker johtaa opettajien postgraduate ohjelmaa.
- 13 Professori emeritus **Michael Eraut**, Sussexin yliopisto, Englanti. Eraut haastateltiin skype-yhteydellä 15.4.2011. Hän on Euroopan johtavia työssä oppimisen asiantuntijoita.

Kansainvälistä tilannetta kartoitettiin lisäksi eräiden suomalaisten asiantuntijoiden haastatteluiden avulla:

- 1 Toimitusjohtaja **Jorma Pöyhönen**, Jorma Pöyhönen Consulting OY. Haastattelu tehtiin Helsingissä lokakuussa 2010. Pöyhösellä on pitkä kokemus vakuutusalan aktuaarien kansainvälisestä toiminnasta ja hän tuntee aktuaaritutkinnon kansainvälisiä kehitystrendejä.
- 2 Johtaja **Kari Seppälä**, Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Haastattelu tehtiin Turussa 20.12.2010. Seppälä on ollut keskeisissä asemissa kansainvälisissä aikuiskoulutusverkostoissa ja organisaatioissa. Hän tuntee koulutuksen järjestäjien kansainvälistä keskustelua korkeakoulutettujen täydennys- ja erikoistumiskoulutuksen kehittämisestä.
- 3 Professori **Eero Kasanen**, Aalto yliopiston kauppakorkeakoulu. Haastattelu on tehty 5.1.2010. Helsingin kauppakorkeakoulun rehtorina Kasanen osallistui eurooppalaisten kauppakorkeakoulujen koulutusverkoston kehittämiseen ja on ollut mukana monissa kauppatieteellisen alan koulutus- ja akkreditointihankkeissa. Haastattelu kohdistui erityisesti MBA-tutkinnon asemaan kansainvälisesti tarkasteltuna.

Kotimaisilla haastatteluilla selvitettiin korkeakoulutettujen yleistä ja aloittaista täydennyskoulutustarvetta, etsittiin esimerkkejä korkeakoulutettujen pitkäkestoista, hyvin toimivista täydennyskoulutuksista sekä pohdittiin mahdollisten laajojen osaamiskokonaisuuksien (aik. erityispätevyysien) sisältöjä, malleja ja organisointia.

- 1 Asiantuntija **Tarja Tuominen**, Elinkeinoelämän keskusliitto. Haastateltu 17.5.2011.
- 2 Toimitusjohtaja **Jan Markus Holm**, EduCluster, Jyväskylän yliopisto.
- 3 Opetusneuvos **Anneli Rautiainen** ja **opetusneuvos Kristiina Haavisto**, OPH. Haastateltu 7.6.2011.
- 4 Kansallisten erityispätevyyksiä kehittävien hankkeiden toimijoita
 - **Taidealojen erityispätevyyspaletti** –hanke: Mia Seppälä SibA, Pekka Korhonen Teak, Kai Lehikonen Teak, Osmo Palonen SibA, Ville Tikkanen Teak
 - **Tekniikan alan yliopistollisen erityisosaamisen tarpeet, kysyntä ja osaamisen kehittämisen mallintaminen** (Tek Täk -hanke): Paula Lehikoinen TTY, Sari Valkeapää LUT, Elina Hannikainen LUT, Katri Närhi TEK, Kati Korhonen-Yrjänheikki TEK, Sari Taukojärvi TEK, Jarkko Leinonen OY, Minna Jokinen Teknologiateollisuus, Katarina Drugg ÅA, Johanna Fredenberg ÅA, Ville Tuomi VY, Seija Hämäläinen Aalto Pro, Petri Lyytikäinen Aalto Pro, Hanna-Riikka Myllymäki Aalto Pro, Kirsti Miettinen Aalto Pro, Karri Inkinen TTY, Merita Sipola TTY, Mikko Innanen Perfecto Oy, Sini Vikkula Perfecto Oy Haastateltu 5.10.2011
 - **Yhteiskuntatieteellisen alan generalistien erityispätevyysien määrittely** (Yhtis Ge –hanke): Kirsi Rimpisalo TaY, Tero Keva TY. Haastateltu 28.9.2011.
 - **Työelämälähtöiset erikoistumistarpeet ympäristöalalla** (Lunetti-hanke): Anu Väinölä HY, Sari Ojanen HY, Sari Laurila HY, Johanna Aaltonen TY. Haastateltu 28.10.2011.
- 5 Professori **Riitta Vornanen**, valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet. Haastateltu 21.9.2011.
- 6 Professori **Hanne Räihä** ja koordinaattori **Hanna Erola**, valtakunnallinen psykologian koulutusalan yliopistoverkosto Psykonet. Haastateltu 12.10.2011.
- 7 Henkilöstön kehittämisen asiantuntija **Terttu Pakarinen**, Kunnallinen työmarkkinalaitos. Haastateltu 22.10.2011.
- 8 Erityisasiantuntija **Jarkko Huovinen**, Kuntaliitto. Haastateltu 22.10.2011.
- 9 Neuvotteleva virkamies **Marjukka Vallimies-Patomäki**, STM. Haastateltu 31.10.2011.
- 10 Sosiaalineuvos **Pirjo Sarvimäki** ja lääkintöneuvos **Taina Autti**, STM. Haastateltu 8.11.2011.
- 11 Opetusneuvos **Petri Haltia**, OKM. Haastateltu 9.12.2011. Haastattelu kohdistui erityisesti toisen asteen näyttötutkintoihin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2012 ilmestyneet

- 1 Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016;
Kehittämissuunnitelma
- 2 Utbildning och forskning 2011–2016;
Utvecklingsplan
- 3 Education and Research 2011–2016;
A development plan
- 4 Suomen kansainvälinen yhteisjulkaiseminen
- 5 Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien
oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–
2011; Kehittävän arvioinnin loppuraportti.
- 6 Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma
2012–2015
- 7 Barn- och ungdomspolitiskt utvecklingsprogram
2012–2015
- 9 Toiminta- ja taloussuunnitelma 2013–2016
- 10 Hitaasti mutta varmasti? Saavutettavuuden
edistyminen yliopistoissa ja
ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla
- 12 Kestääkö osaamisen pohja –
PISA 2009 Suomessa
- 13 Sport and Equality 2011
- 14 Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille
2012–2015
- 15 Utvärderingsplan för utbildningen 2012 - 2015
- 17 The National Policy Programme for Older
People's Physical Activity; Health and well-
being from physical activity
- 20 Liikuntatoimi tilastojen valossa; Perustilastot
vuodelta 2010
- 21 Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-141-1 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0351 (PDF)

Helsinki 2012